



Uma viagem reflexiva rumo à profissionalização

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

Relatório de Estágio Profissional
apresentado com vista à obtenção do
2º Ciclo de Estudos conducente ao
grau de Mestre em Ensino de
Educação Física nos Ensinos Básico
e Secundário (Decreto-lei nº 74/2006
de 24 de março e o Decreto-lei nº
43/2007 de fevereiro).

Orientadora: Mestre Professora Patrícia Gomes

Hugo Filipe Sousa Lopes

setembro de 2015

Ficha de catalogação

Lopes, H. (2015). *Uma viagem reflexiva rumo à profissionalização*. Porto: H. Lopes. Relatório de Estágio Profissional para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR; CONDIÇÃO FÍSICA; TREINO FUNCIONAL

Dedicatória

Aos meus pais por todo o apoio que me deram ao longo dos anos para eu conseguir atingir os meus objetivos

Agradecimentos

Gostaria de expressar a minha sincera gratidão a todos aqueles que me apoiaram ao longo deste percurso. Gostaria assim, de exprimir o meu agradecimento, em particular:

À minha orientadora, Mestre Professora Patrícia Gomes, por toda a disponibilidade, orientação e apoio durante todo o processo de estágio;

Ao meu Professor Cooperante pelo acompanhamento realizado;

À Escola Secundária Gaia Nascente, à Escola Básica Anes de Cernache e a toda a comunidade escolar pertencente ao Agrupamento de Escolas Gaia Nascente, por me acolherem e pelas experiências que me proporcionaram;

Aos meus colegas de estágio, Fábio, Joana e Renato pelo apoio, amizade e diversão;

Aos meus alunos da turma residente e partilhada por cooperarem e me ajudarem neste processo;

A todos os meus familiares que me apoiaram ao longo deste caminho, principalmente à minha mãe, à minha irmã, ao meu cunhado e ao meu sobrinho;

Um especial agradecimento ao meu pai, que apesar de não poder testemunhar este feito, sempre fez tudo para eu o conseguir atingir;

Ao meu grande amigo Luís Silva por todo o apoio dado e pelos momentos de companheirismo e distração que me ajudaram a abstrair e ultrapassar todas as dificuldades que enfrentei ao longo da minha formação;

Aos meus grandes amigos Nelson Pereira e João Silva pelo apoio dado e pela ajuda a abstrair-me das dificuldades que tive ao longo deste ano;

A todos os restantes amigos, colegas e familiares que não especifiquei, mas que me apoiaram ao longo de todo o percurso.

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	1
2. DIMENSÃO PESSOAL	3
2.1 Os primeiros passos de um futuro professor	3
2.2 Expetativas para o estágio	7
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	11
3.1 O que é o estágio profissional?	11
3.2 A instituição escolar	12
3.3 A escola onde estagiei	13
3.4 Núcleo de estágio	16
3.5 Professor Cooperante	17
3.6 Caracterização de turma	18
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	21
4.1 Conceção e planeamento do ensino	21
4.1.1 Breve análise ao Programa Nacional de Educação Física (11ºano)	22
4.1.2 Planeamento anual	25
4.1.3 Unidade didática	27
4.1.4 Planos de aula	30
4.2 Realização	32
4.2.1 Clima de Aula	32
4.2.3 Disciplina	37
4.2.4 Instrução	39
4.2.5 Modelos de ensino	41
4.3 Avaliação	43
4.3.1 Instrumentos de Avaliação	45
4.3.2 Avaliação Diagnóstica	46
4.3.3 Avaliação Formativa	47
4.3.3 Avaliação sumativa	48
4.3.4 Dificuldades e estratégias	49
5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	51
5.1 Direção de turma	51
5.2 Dinamização de atividades/eventos	53
5.3 <i>Atelier</i> de Educação Física	57

6. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	59
6.1. Os efeitos do Treino Funcional na melhoria da Condição Física dos alunos nas aulas de Educação Física	60
6.1.1 Introdução	60
6.1.2 Enquadramento da temática	61
6.1.3 Metodologia.....	65
6.1.4 Apresentação e discussão dos resultados	69
6.1.5 Conclusões	72
7. CONCLUSÃO	73
BIBLIOGRAFIA	75

Índice de tabelas

Tabela 1- Bateria de exercícios aplicada	66
Tabela 2- Resultados das avaliações do Treino Funcional	70

$$\text{---} \left(\text{ x } \right) \text{---}$$

Índice de figuras

Figura 1 - Cabeçalho de Plano de Aula.....	31
<i>Figura 2- Pirâmide de Performance (Adaptada de Functional Movement Systems, 2010)</i>	<i>64</i>
Figura 3-Exercícios do Fitschool (Garganta, 2014)	68

Resumo

O presente relatório de estágio tem como objetivo apresentar e analisar a prática de ensino supervisionada de um estudante-estagiário, ao longo de um ano letivo. Neste documento exponho as partes mais relevantes do meu processo de estágio, dando ênfase às dificuldades sentidas e algumas estratégias implementadas, bem como às aprendizagens adquiridas ao longo do mesmo. O estágio profissional foi realizado em duas escolas do mesmo agrupamento do concelho de Vila Nova de Gaia, uma Secundária e uma Básica, juntamente com um núcleo de estágio composto por quatro estudantes-estagiários, supervisionados por um professor cooperante da escola e um orientador da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. O presente relatório de estágio está dividido em sete capítulos: 1) Introdução, em que faço um breve enquadramento do relatório de estágio e refiro a sua estrutura; 2) Dimensão pessoal, na qual realizo uma reflexão autobiográfica e apresento as minhas expectativas frente ao contexto de estágio; 3) Enquadramento da prática profissional, em que faço uma caracterização do contexto de estágio, com referência à escola, ao núcleo de estágio, ao professor cooperante e à minha turma; 4) Realização da prática profissional, onde apresento uma reflexão sobre a conceção e o planeamento do ensino, abordando os diferentes níveis de planeamento e as decisões tomadas nos mesmos; a realização, na qual me refiro ao clima de aula, gestão, disciplina e instrução; e a avaliação, em que abordo os diferentes tipos de avaliação e as decisões tomadas em cada um; 5) Participação na escola e a relação com a comunidade, onde refiro alguns eventos desportivos que aconteceram na escola e o acompanhamento ao diretor de turma; 6) Desenvolvimento profissional, em que apresento um estudo intitulado de “Os efeitos do Treino Funcional na condição física dos alunos nas aulas de Educação Física”; 7) Conclusões e perspetivas para o futuro, na qual apresento as principais aprendizagens adquiridas neste processo e as perspetivas relativamente ao meu futuro nesta área.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; PROFESSOR; CONDIÇÃO FÍSICA; TREINO FUNCIONAL

Abstract

This practicum report aims to present and analyze the teaching practice supervised of pre-service teacher over a school year. This document expose the most relevant parts of my practicum process, giving emphasis to those experienced difficulties and some specific strategies, as well as learning acquired over the same. The professional praticum was carried out in two schools from the same county of Vila Nova de Gaia, Secondary and a Basic, along with a stage group of four pre-service teacher, supervised by a cooperating school teacher and advisor of the Faculty Sport at the University of Porto. The report is divided into seven chapters: 1) Introduction, where I do a brief internship report of the frame and referring to its structure; 2) Personal Dimension, in which realize an autobiographical reflection and offer my expectations front of the stage context; 3) Framework of professional practice, in which I make a characterization stage of context, with reference to school, the stage group, the cooperating teacher and my class; 4) Realization of professional practice, where I present a reflection on the design and planning of education, addressing the different levels of planning and the decisions taken thereon; the realization, in which I refer to climate class, management, discipline and instruction; and evaluation, in which I approach the different types of assessment and the decisions taken in each; 5) Participation in school and the relationship with the community, which mean some sporting events that happened at school and monitoring the group director; 6) Professional Development, in which I present a study entitled "The effects of Functional Training in physical condition of students in Physical Education classes"; 7) Conclusions and prospects for the future, in which I present the major learning acquired in this process and in relation to my future prospects in this area.

KEY WORDS: PHYSICAL EDUCATION; TEACHER; PHYSICAL CONDITION; FUNCTIONAL TRAINING

Lista de abreviaturas

AD – Avaliação diagnóstica
AF – Avaliação formativa
AS – Avaliação sumativa
CF – Condição física
DT – Diretor de turma
EE/s – Estudante/s Estagiário/s
EF – Educação Física
EP – Estágio profissional
FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
MCJI – Modelo de competência nos jogos de invasão
MEC – Modelo da Estrutura do Conhecimento
MED – Modelo de Educação Desportiva
MEJC – Modelo de ensino dos jogos para compreensão
MID – Modelo de instrução direta
NEE- Necessidades educativas especiais
PA – Plano de Aula
PAN – Planeamento anual
PC – Professor Cooperante
PES – Prática de ensino supervisionada
PO – Professor Orientador
TF – Treino funcional
UD/s – Unidade/s didática/s
VNG – Vila Nova de Gaia

1. INTRODUÇÃO

O presente documento insere-se na unidade curricular de Estágio Profissional (EP), inserida no plano de estudos do 2º ciclo em Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este reflete a minha prática de ensino supervisionada (PES) em contexto real (escola cooperante), vivenciada com um núcleo de estágio e sob orientação de um professor cooperante (PC) da escola e um professor orientador (PO) da faculdade. Durante este processo tive a meu cargo duas turmas, uma residente de 11ºano e uma partilhada com o núcleo de estágio (5º ano). Ambas as turmas pertenciam a escolas do mesmo agrupamento, na região de Vila Nova de Gaia (VNG). Este processo diferenciou-se de todos os experienciados anteriormente, tanto na simulação da prática de ensino nas diferentes Didáticas Específicas, como das minhas experiências profissionais em *Health Clubs*. Pois, foi marcado pela constante interação com alunos das turmas e da escola, bem como com toda a restante comunidade escolar, tendo oportunidade de assumir funções específicas no processo de ensino e na participação na escola. Além disso, este foi um período em que descobri verdadeiramente o que é ser professor de EF.

Com efeito, neste documento pretendo demonstrar as aprendizagens adquiridas ao longo do processo de estágio, bem como as exigências inerentes a este percurso formativo, incidindo nos temas que tiveram mais importância no meu desenvolvimento profissional. O presente relatório de estágio está dividido em sete capítulos: 1) Introdução; 2) Dimensão pessoal, na qual realizo uma reflexão autobiográfica e apresento as minhas expectativas frente ao contexto de estágio; 3) Enquadramento da prática profissional, em que faço uma caracterização do contexto de estágio, com referência à escola, ao núcleo de estágio, ao PC e à minha turma; 4) Realização da prática profissional, onde apresento uma reflexão sobre a conceção e o planeamento do ensino, abordando os diferentes níveis de planeamento e as decisões tomadas nos mesmos; a realização, na qual me refiro ao clima de aula, gestão, disciplina e instrução; e a avaliação, em que abordo os diferentes tipos de avaliação e as decisões tomadas em cada uma; 5) Participação na escola e a relação com a

comunidade, onde refiro alguns eventos desportivos que aconteceram na escola e o acompanhamento ao diretor de turma; 6) Desenvolvimento profissional, em que apresento um estudo intitulado de “Os efeitos do TF na melhoria da CF dos alunos nas aulas de EF”; 7) Conclusões e perspectivas para o futuro, na qual apresento as principais aprendizagens adquiridas neste processo e as perspectivas relativamente ao meu futuro nesta área.

2. DIMENSÃO PESSOAL

2.1 Os primeiros passos de um futuro professor

Começo por contar a minha história de vida reportando-me ao meu percurso escolar e académico, pois considero que foram estas vivências que influenciaram a construção da minha identidade pessoal e profissional. A conceção atual aponta a identidade como algo instável e que está em permanente mudança (Hall cit por Gomes et al., 2014). Por esta razão, a identidade é considerada um processo de construção contínuo dependente do processo de socialização (Gomes et al., 2014) e, por isso, podemos considerar que a experiência da socialização antecipatória durante todo o período de escolaridade tem uma poderosa influencia no processo de construção da nossa identidade profissional. Por esta razão, entendo ser importante considerar todo o meu percurso desportivo e formativo no sentido de perceber as escolhas que me trouxeram até esta profissão.

Atualmente, vivo em VNG, na freguesia de São Felix da Marinha mas realizei os meus estudos na freguesia vizinha, em Arcozelo. Mais tarde fiz a licenciatura em EF e Desporto na Escola Superior de Educação Instituto *Jean Piaget*. Durante a licenciatura fui sempre investindo, numa das áreas que mais gosto, ou seja, o *Fitness*. Com efeito, realizei um curso de Instrutor de *Fitness* e realizei alguns *Workshops* em convenções. Como não terminei o curso no tempo previsto (três anos) e tinha apenas uma disciplina durante um ano inteiro, aproveitei para continuar a investir na formação na área do *Fitness*, realizando um curso de Instrutor de *Jump* e estagiando em dois ginásios, nas aulas de grupo.

Na realidade, desde de pequeno que sinto um gosto especial pelo desporto. Este gosto deveu-se, principalmente, ao facto de ter sido praticante de hóquei em patins durante cerca de onze anos. Além disso, a minha família sempre me motivou para a prática desportiva. Assim, ao longo da minha vida desenvolvi um enorme gosto pela prática desportiva, seja esta coletiva ou individual. E associando este gosto à minha disponibilidade, acabei por despender muito

tempo a praticar desporto. Esta prática levou-me a ganhar alguma experiência em diferentes modalidades e esta característica foi um fator essencial na minha experiência diária nas aulas, pois permite-me analisar rapidamente algumas situações no ensino de certas modalidades (Desportos coletivos em geral e alguns desportos de raquetes) e a conseguir resolvê-las com alguma facilidade.

No entanto, embora sentisse este gosto especial pelo desporto nunca tinha decidido viver e trabalhar nesta área. Somente quando cheguei ao 9º ano, em que as vivências desportivas se tornaram mais intensas, tomei a decisão de ter um futuro relacionado com o desporto. Na verdade, foi o facto de gostar de desporto, de ser bom atleta e de me sentir bem e confiante na prática desportiva que me suscitou o interesse por esta área profissional, decidindo ingressar no ensino superior no curso de EF e Desporto. No entanto, como refere (Lawson, 1984) ser bom atleta pode ser considerado uma capacidade a ter em conta para ser um bom profissional, porém importa perceber que é preciso mudar a capacidade de ser bom executante, para bom profissional.

Embora para mim fosse claro o gosto pelo desporto, optar por uma profissão representa sempre uma tarefa difícil. Segundo Weinberg e Gould (2003) há fatores internos e externos influenciadores nestas decisões. Como fatores internos temos os valores pessoais, sonhos, desejos, medos, anseios entre outros. Como fatores externos podemos contar com as colocações, desemprego, recomendações, entre outros. A escolha da profissão em muitos casos engloba todos estes fatores, mas de uma forma involuntária, através de alguma situação apresentada na adolescência (Lassance, 1997). Segundo Yamamoto e Hunger (2012), para alguém optar por um curso é necessário ter a certeza dos seus objetivos pessoais, sociais e profissionais. A melhor forma de fazer a opção correta por um curso é conhecer antecipadamente o curso, a profissão e o mercado de trabalho, desta forma a probabilidade de se arrepender desta escolha será menor. A minha escolha pela área do desporto, numa fase inicial, focou-se muito no gosto pela prática do mesmo, mas com a formação inicial e todo este processo de estágio, mudei um pouco de opinião começando cada vez mais a gostar de ser professor e de conseguir fazer a diferença na vida dos meus alunos. Segundo Castro e Nascimento (2012), o processo de aprender

a ensinar desenvolve-se durante toda a vida docente, recebendo diferentes influências que podem modificar a atuação do profissional. De facto, foram estas influências, que senti ao longo de todo este ano de estágio, que permitiram desenvolver as minhas capacidades como professor e ganhar um gosto enorme por esta profissão.

Em termos de experiências profissionais atuais, durante este ano de estágio fui instrutor de *Fitness* no “Ginásius Beach Club”. Esta atividade ocupava diariamente os meus finais de tarde e domingos de manhã. Era um prazer enorme poder trabalhar em algo que tanto gosto, mas no final do ano letivo percebi que tinha de deixar este trabalho para me dedicar apenas ao estágio.

Em relação aos meus hábitos desportivos atuais, pratico: *Airsoft*, *Canyoning*, Escalada e *Surf*. Esporadicamente pratico também futebol e voleibol de praia com amigos. Contudo, durante este ano foi impossível manter a prática de todas estas modalidades, pois o tempo investido no trabalho e no estágio foi enorme e como estas atividades eram apenas de lazer ficaram um pouco de parte. Assim, mais uma vez, como a prática destes desportos representa características e especificidades bastante diferentes, penso que me tornei num desportista multifacetado, o que foi proveitoso para o meu percurso como estagiário. Desta forma, pude ajudar a enriquecer a cultura desportiva dos meus alunos e lhes proporcionar algumas experiências desportivas menos comuns, principalmente, pela vontade de lhes ensinar modalidades optativas.

Segundo Sérgio (2014), uma parte importante da competência de atuação do professor está relacionada com o seu processo de formação profissional, com os saberes adquiridos e as experiências vivenciadas na sua prática social. O facto de já ter experiência em ginásios foi uma mais-valia para mim, embora um dos meus grandes medos no início do EP fosse enfrentar uma população jovem. Nunca tinha trabalhado com jovens e não tinha a mínima noção de como o fazer, por isso tinha bastante receio de quais seriam as suas reações às minhas aulas. Aos poucos percebi que este contacto não seria difícil, nem o meu maior desafio neste processo. Se conseguirmos entrar na mente dos alunos e percebermos o que estes sentem conseguimos perceber a sua forma de atuação e melhorar a

nossa relação com eles. Desta forma, percebi a importância de adaptar todo o processo de ensino às suas necessidades individuais, cumprindo com o currículo escolar. Desta forma, consegui relacionar-me com grande facilidade com os alunos e não tive quaisquer dificuldades no discurso. As minhas instruções tiveram tendência a tornar-se cada vez mais sucintas e precisas para que os alunos as compreendessem e comesçassem o mais rápido possível a executar o que era pretendido.

No entanto, como estava habituado a trabalhar regularmente apenas com população adulta nos ginásios, uma das dificuldades que senti na fase inicial do estágio foi mudar a minha postura como professor. Os cuidados a ter na escola foram um pouco diferentes dos que habitualmente tenho num ginásio, tais como, a necessidade de manter a turma toda no ângulo de visão para um melhor controlo dos alunos e prevenção de comportamentos desviantes, a necessidade de adequar a linguagem, a seleção cuidada dos grupos e também a capacidade de gerir todo o processo de ensino. Apesar desta diferença consegui adaptar-me bem a este novo contexto, mas tive de apresentar em alguns momentos uma postura mais imperativa, contrariando a minha postura normal relaxada e tranquilidade. Esta alteração influenciou bastante a atitude e comportamento das minhas turmas. No caso do 11º ano tive uma grande facilidade em controlar a turma, no caso do 5º este processo foi muito mais demorado. O 11ºano foi uma turma em que gradualmente pude ter uma postura mais relaxada, pois conseguiram adaptar-se à minha forma de trabalhar e eu a eles. O 5º ano foi uma turma em constante modificação. Durante o primeiro período foi muito difícil dominar a turma, pois o facto do professor principal ser diferente de unidade didáctica (UD) para unidade não ajudou. Como não existia boa comunicação entre os elementos do grupo de estágio, nem um planeamento contínuo do processo de ensino de UD para UD, a turma tinha dificuldade em assimilar as regras e rotinas, que mudavam com regularidade e, por isso, apresentavam frequentemente comportamentos desviantes. Na realidade, quando estava a terminar a minha UD sentia que já existia alguma evolução na turma, mas quando passava a turma para outro professor o caos voltava-se a instaurar. Como tal, a partir do segundo período começamos a acompanhar diretamente as

aulas uns dos outros, para que a nossa presença nunca fosse esquecida. O facto de estarem mais professores na aula consistiu numa maior facilidade em controlar os comportamentos desviantes até porque alguns dos processos foram uniformizados. A organização da turma no início da aula, a organização durante a instrução e a organização no final da aula são alguns exemplos. Estas modificações permitiram criar rotinas, reduzindo as possibilidades dos alunos se distraírem. A utilização da linha do “garrafão” do campo do basquetebol para a organização dos alunos durante o processo de instrução foi uma das mais-valias. Os alunos ficavam todos lado a lado sem ter nenhum colega nas costas o que impedia qualquer tipo de contacto que permitisse os maus comportamentos. As contagens com punição através da condição física (CF) também surtiram algum efeito na organização da turma.

Adicionalmente, a minha falta de organização e gestão do tempo foram também dois problemas que sempre me acompanharam ao longo do processo de estágio. Na verdade, o primeiro período foi muito complicado. Não me consegui adaptar bem ao estágio e acabei por acumular bastante trabalho. Já no segundo período ocorreu uma grande reviravolta a nível da organização, pois consegui recuperar o trabalho atrasado e reorganizar as minhas tarefas. Mas apesar de ter conseguido esta melhoria não atingi o patamar que pretendia, visto que andei a recuperar as tarefas atrasadas e o seu cumprimento foi apenas por obrigação, faltando qualidade. O terceiro período foi uma continuação do segundo, em que procurei ser mais minucioso com todo o processo de planeamento e reflexão. Aqui procurei melhorar a gestão e organização do tempo e tarefas, mas ao mesmo tempo evoluir na qualidade da elaboração de toda a documentação.

2.2 Expetativas para o estágio

Durante o EP, fui professor de duas turmas, um 11º ano, que era a minha turma residente, ou seja, a turma que fui professor durante todo o ano letivo, e um 5º ano que era a turma partilhada pelo núcleo de estágio. O 11ºano era uma turma de Ciências e tecnologias de uma escola secundária e o 5ºE era uma

turma de uma escola básica, ambas na zona de Gaia. As minhas primeiras expectativas surgiram precisamente no contato inicial com estas turmas.

O 5º ano era uma turma que expectava ser complicada, pois as informações que nos tinham sido dadas apontavam para isso, algo que se verificou no futuro. Um dos meus objetivos iniciais para o 5º ano era transmitir aos alunos o gosto pela EF, mas ao longo do ano letivo, surgiu outro objetivo, a melhoria do comportamento dos alunos. Este objetivo foi assumido por todo o grupo de estágio. Não era possível existir um clima favorável à aprendizagem com o comportamento que se verificava. Nesta turma, fiquei responsável por lecionar duas modalidades em que estava relativamente à vontade, o Atletismo e a Patinagem. Para o Atletismo defini melhorar as noções dos alunos tanto a nível motor, como coordenativo. No caso da Patinagem tive como objetivo ensinar todos os alunos a patinar para a frente de forma independente. Todos os objetivos que defini foram cumpridos, alguns exigiram mais esforço do que outros, mas no final saí com a noção de missão cumprida.

Quanto à turma de 11º ano era expectado uma turma com excelentes capacidades e comportamentos, que comprovou ser verdade, ao longo do ano letivo. Atendendo às capacidades motoras relevadas inicialmente e à disponibilidade para a prática, expectava que esta evoluísse ainda mais. O *feedback* que me foi transmitido pelo PC era muito positivo em relação às capacidades da turma e, como tal esperava conseguir atingir excelentes níveis nas diferentes modalidades. Nesta turma, foi onde tive oportunidades de me desafiar a mim mesmo ao lecionar duas modalidades que desconhecia quase na totalidade, o Basebol e o Râguebi. O meu objetivo para estas duas modalidades era fazer com que todos os alunos conseguissem perceber como as deveriam jogar e conseguir colocar em prática esta percepção.

Relativamente ao PC, esperava que fosse o meu braço direito durante este processo, uma vez que era o orientador mais próximo de nós, por estar sempre presente na escola e viver de perto todas as nossas dificuldades e conquistas.

O núcleo de estágio foi-me indicado desde cedo como uma mais-valia para todo o processo de estágio, mas numa fase inicial não tinha muita intenção de

aproveitar o trabalho em grupo, visto que sempre preferi o trabalho individual. No entanto, ao longo do estágio mudei a minha opinião e comecei a perceber que este me poderia ajudar bastante nos restantes períodos de aulas, pois conseguia ter alguma divisão de tarefas, rentabilizando mais o meu tempo, e tinha outras opiniões sobre as minhas ideias e concepções, que viriam a reforçar e melhorar as mesmas.

Quanto ao grupo de EF da escola esperava que fosse bastante unido, que estivesse bastante presente na escola e que através da convivência com os mesmos e das observações das suas aulas pudesse aprender e tornar-me num melhor professor.

Em relação à direção de turma tinha expectativas de compreender um pouco melhor como se desenrolava esta função. Na formação inicial, tinha aprendido quais seriam estas funções, mas vê-las aplicadas na prática é completamente diferente, sendo este um processo muito enriquecedor na minha formação como professor.

Algo que também expectava para este ano de estágio era ter uma boa relação com toda a comunidade escolar. Segundo Batista e Queirós (2013) o estágio engloba a participação em atividades não letivas, assumindo como objetivo a integração do estudante estagiário (EE) na comunidade educativa e na comunidade envolvente, para que o EE seja capaz de se envolver nas atividades que ultrapassam o âmbito da leção da turma que acompanha, tornando-se numa pessoa promotora de sinergias entre a escola e o meio, possibilitando oportunidades educativas dotadas de significado para os alunos. Como tal, previ estabelecer ao longo do ano letivo uma relação muito boa com todos os membros, principalmente com os funcionários do pavilhão, da papelaria e da portaria. Refiro estes elementos pois à partida seriam eles com quem me iria relacionar mais ao longo do ano. Para além do estabelecimento de boas relações com a comunidade procurei através dos eventos que participei e organizei, criar ligações entre os diversos membros da comunidade escolar, possibilitando a todos novas aprendizagens.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

3.1 O que é o estágio profissional?

A experiência prática de ensino em contexto real é reconhecida na literatura como uma das componentes mais importantes nos processos de formação inicial de professores (Chepyator-Thomson, 2003), pois é através desta prática que o professor tem o primeiro contacto com a realidade e começa a perceber o contexto onde futuramente desempenhará as suas funções de docente. Neste contexto, a minha identidade profissional sofreu fortes alterações e foi constantemente moldada, mediante as minhas experiências como estagiário. A identidade profissional é uma identidade social particular no lugar das profissões (Dubar, 1997), onde se assume um saber especializado e papéis na divisão social do trabalho. A identidade não é algo que se possui, mas é um fenómeno relacional e biográfico, construída ao longo da vida. Ou seja, a identidade profissional tem sido construída e reconstruída desde as minhas primeiras experiências como desportista, passando por todos os meus anos de formação inicial e continuará a desenvolver-se ao longo de toda a minha carreira.

No meu entendimento, o EP é o momento de aplicação de tudo o que aprendi ao longo dos meus anos de formação, tanto a nível curricular como a nível pessoal e cultural. Aqui, pretendi aplicar tudo o que aprendi ao longo da minha vida. Ao mesmo tempo este será um local de aprendizagem, de recolha de informação importante e de análise da mesma. O estágio foi um local de experiência, onde pude testar vários métodos de trabalho e ensino, de forma a perceber o que seria melhor ou pior para a minha prática. O EP foi, com certeza, um processo onde passei por muitas dificuldades, mas foi através da resolução das mesmas que consegui evoluir e tornar-me num melhor profissional.

Na FADEUP, o estágio rege-se em termos legais pelos princípios do Decreto-lei nº74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro. O EP é uma unidade curricular do 2º ciclo de estudos, em Ensino de EF nos ensinos Básico e Secundário. Esta unidade curricular tem lugar no segundo ano, sendo dividida em duas componentes: prática do ensino

supervisionada (PES), orientada pelo PC da escola e pelo PO da FADEUP, e o relatório de estágio orientado pelo PO (Batista et al., 2012).

A faculdade tem estabelecido protocolos com diferentes instituições escolares, nas quais são normalmente distribuídos três a quatro estagiários por um PC. O estagiário fica responsável, durante todo o processo de estágio, por uma turma fixa e uma turma partilhada. Estas duas turmas devem representar ciclos diferentes, sendo uma do segundo ciclo. O estagiário assume a turma residente durante o ano inteiro, tendo sempre o apoio e liderança do PC e PO. A turma partilhada é dividida entre os restantes colegas de núcleo de estágio.

3.2 A instituição escolar

Adolphe Ferrière, é considerado uma das figuras importantes do Movimento da escola nova, crítico da escola tradicional e defensor de pedagogias ativas. Este autor conta a seguinte história sobre a criação da escola:

“Um dia, por desfastio, o diabo resolveu descer à terra. Não ficou tão satisfeito com isso: havia Homens que ainda creditavam no bem. Que fazer? E o diabo cofiou a barbicha e descobriu:

-Se o futuro da raça está na infância, é pela infância que tenho de começar!

No dia seguinte, o diabo, vestido de salvador, apareceu a uma janela. A multidão apinhada na praça perguntava em altos brados como fazer para se salvar. O diabo saldou-os com calma da sua sabedoria e, sorrindo, disse:

-Salvar-vos-eis se seguirdes os meus conselhos. Antes de mais, deveis reformular a sociedade. E a primeira tarefa é criar a escola.

Na praça, o diabo foi aclamado e, em três dias, a escola estava criada”.

Sendo a escola criada pelo diabo, não admira que as crianças não gostem de lá estar (Canário, 2009). As crianças, na atualidade, apenas gostam do intervalo e do tempo que passam com os colegas foras das aulas, sendo as aulas o grande problema das escolas (Canário, 2009). As crianças são seres muito criativos e com muita vontade de descoberta, logo porque não se interessam

pelos novos saberes que são lecionados nas escolas? Canário (2009) diz-nos que o problema está essencialmente na motivação intrínseca. As crianças são motivadas nas escolas extrinsecamente, para obter boas notas e para conseguir atingir metas fixas (Canário, 2009). As crianças deveriam de ser motivadas para gostar da aprendizagem por si própria, sendo debatidos temas dos seus interesses e utilizados novos meios que não os tradicionais (Canário, 2009).

A escola é um complexo meio cultural onde cada vez mais os alunos apresentam crenças e culturas distintas, sendo as suas motivações e ideais também bastante distintas. O professor tem o papel de conseguir guiar todos estes alunos de forma a aprenderem e desenvolverem as suas capacidades físicas e psicológicas. O estabelecimento escolar é um dos únicos pontos de referência para a ação educativa. Todos os jovens têm o direito e o dever do acesso à escola e com o aumento da escolaridade mínima obrigatória existe a vantagem de terminarem os seus estudos com um grau de aprendizagem elevado.

Durante séculos a aprendizagem vinha com a experiência cultural vivida no dia-a-dia. Atualmente, o mesmo não se verifica, existindo as escolas para formarem os alunos em diversas áreas, para que a sociedade se torne cada vez mais erudita e organizada. A escola é considerada o local ideal para promover a atividade física nas crianças e adolescentes e proporcionar experiências positivas, com bons reflexos na sua formação.

3.3 A escola onde estagiei

A Escola onde estagiei iniciou as suas atividades no ano letivo de 1976/77 nas instalações de um Colégio. Em 1982, mudou-se para as atuais instalações tendo, a partir de julho de 2012, passado a integrar um agrupamento de escolas. As atuais instalações encontram-se na região de V.N.G. A escola possui um grande leque de oferta educativa para o ensino básico e secundário, sendo possível encontrar para além do ensino regular, cursos profissionais e vocacionais. Este ano letivo a escola teve cerca de 450 alunos.

O ano letivo é planeado e organizado antecipadamente, tendo em conta os recursos humanos e materiais que a escola apresenta. No seu projeto educativo, devem ser destacados dois eixos: 1) “uma escola de todos para todos”, que se caracteriza pela diversidade dos seus cursos, pela diversidade de saberes e competências dos docentes que integram a escola e pela diversidade na origem social e níveis de desempenho dos alunos; 2) “a dinâmica do trabalho colaborativo”, visível entre professores do mesmo grupo disciplinar e de grupos distintos, dos professores com o serviço de psicologia e orientação, e entre professores e alunos. Como resultado do trabalho colaborativo e a partir de equipamentos e materiais específicos que a escola disponibiliza para as diferentes atividades, os professores procuram que os alunos tenham aprendizagens significativas. Os dois eixos referidos constituem aspetos fundamentais de identidade da escola.

A escola está bem conservada, existindo alguns setores que podem necessitar de algumas remodelações. O mobiliário de sala de aula e os equipamentos dos laboratórios são duas áreas que também necessitam de algum investimento. A escola encontra-se numa área ampla, arborizada e é constituída por quatro edifícios, apresentando espaços apropriados para a abordagem das tecnologias de informação e comunicação. A biblioteca encontra-se bem equipada e organizada para que os alunos possam usufruir o máximo possível das condições que oferece. A cantina possui o equipamento e as dimensões necessárias para servir a comunidade escolar e este ano foi aplicado um programa de controlo de qualidade das refeições, que tem tido algum sucesso.

As condições que esta escola oferece para a disciplina de EF são bastante boas. A possibilidade de utilizar diversos espaços, exterior e interior, é seguramente uma mais-valia, pois podemos lecionar as modalidades em espaços mais amplos e em locais que são mais próximos da realidade. Durante o ano letivo apenas tive de lecionar as aulas com outra turma ao mesmo tempo, como tal tinha sempre um espaço completo para as minhas aulas, principalmente nas sessões de 100'. Como tive a oportunidade de ter todo este espaço tentei gerir da melhor forma possível para criar boas oportunidades de aprendizagem

à minha turma. A rotação dos espaços na escola era feita através de um *Roulement*¹, onde os espaços eram divididos por 3 ou 2 turmas.

O pavilhão gimnodesportivo apresentava um bom estado, tendo as dimensões necessárias para a realização de jogos oficiais (Andebol, Voleibol e Basquetebol). O piso encontrava-se também em bom estado e a iluminação tinha sido toda substituída ainda este ano. O campo exterior de relvado sintético encontra-se também em condições excelentes para a prática desportiva. Estes dois espaços eram rentabilizados em tempo não letivo com atividades extra escolares. Para além destes dois espaços tínhamos mais alguns locais onde se podia lecionar as aulas de EF, com duas tabelas de basquetebol, sendo possível jogar apenas em meio campo. Ao lado do campo relvado contamos também com um campo de alcatrão com duas balizas. Este campo apresentava dimensões reduzidas, estando adequado por exemplo ao Futebol de 5x5. Também à volta do campo de relvado existia uma pista de Atletismo composta por alcatrão e tínhamos uma caixa de areia preparada para o salto em comprimento ou triplo salto, a meio da pista de Atletismo. O material e os espaços nunca foram um constrangimento para mim. A minha turma tinha 20 alunos e conseguia ter o material mais que necessário para ensinar as modalidades ao longo do ano. O único entrave do material era, em alguns casos, o estado de degradação do mesmo. As barreiras utilizadas em Atletismo eram um exemplo disso, pois encontravam-se um pouco degradadas, mas com um pouco de cuidado na sua montagem conseguíamos ter barreiras perfeitamente funcionais. O caso mais grave era no material para o Basebol. Esta é uma modalidade onde verifiquei na minha prática um tempo de empenhamento motor muito reduzido e a falta de material acaba por aumentar ainda mais este tempo. Apesar de não existir muito material específico para a modalidade, consegui adaptar utilizando bolas de borracha ou de ténis e *Sticks* de Hóquei em Campo para servir de taco. É compreensível que a escola não tenha muito material de uma modalidade alternativa como esta pois a nível cultural é ainda muito desconhecida e pouco praticada em Portugal. As modalidades mais usuais e praticadas na escola já

¹ Documento que rege a distribuição e organização dos espaços disponíveis, pelas diversas turmas, ao longo do ano

estavam bem compostas a nível de material. O caso do Râguebi foi uma surpresa, pois a escola possuía material de qualidade para o ensino do mesmo, não sendo necessárias quaisquer adaptações.

Adicionalmente, durante o segundo e o terceiro períodos, o núcleo de estágio ficou responsável por uma atividade chamada de “*Atelier de EF*” onde era realizado, preferencialmente, trabalho de CF usando o treino funcional (TF). Para a realização deste tipo de treino foi necessário algum material específico com um custo relativamente alto e a escola dispunha com alguma quantidade. Mesmo assim, a meio do ano letivo recebemos mais algum deste material, ficando com um *kit* bastante completo para este tipo de trabalho.

3.4 Núcleo de estágio

O facto de a aprendizagem acontecer em diversos grupos favorece a partilha de concepções e entendimentos que, por sua vez, conduzem a práticas pedagógicas individuais mais adequadas às exigências (Batista & Queirós, 2013). Segundo Batista e Queirós (2013) deve existir um conforto construtivo entre os diferentes pontos de vista para que existam interpretações que conduzam a mudanças conceituais no plano individual, à construção do conhecimento e ao ganho de novas competências. O grupo de estágio durante o ano de estágio deveria de seguir estas formas de regulação, criando mais oportunidades de evolução aos EE's.

Segundo (Borges, 2009) o trabalho em equipa deve ser realçado pois os novos modos de atuação profissional docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, já que o exercício profissional se organiza cada vez mais, em torno das diversas comunidades de prática, tanto no interior de cada escola como em estruturas organizacionais em redor da mesma.

No meu caso, numa fase inicial, o núcleo de estágio não foi uma mais-valia porque não aproveitei o apoio e ajuda que me poderiam dar. Ausentei-me bastante e não despendia muito tempo a trabalhar com os restantes colegas de núcleo, como tal acabei por realizar um trabalho muito individual. Apenas no final

do ano letivo, no terceiro período, é que convivi mais com o grupo e compreendi as mais-valias que este me poderia trazer. A troca de experiências e opiniões é muito importante, pois só através das mesmas é que vemos outras formas de agir e pensar sobre um determinado tema, que às vezes podemos não ter pensado. Caso esta troca não existisse não teríamos tanta oportunidade de evoluir e de melhorar o nosso ensino. Segundo o PC o aproveitamento do trabalho em núcleo de estágio é muito importante para conseguirmos ter uma evolução mais rápida e consistente. Com a divisão de tarefas e com o trabalho de grupo conseguimos poupar muito tempo na maioria das tarefas.

3.5 Professor Cooperante

O PC é uma das pessoas mais importante no nosso processo de estágio. Este tem como primeira meta facilitar o desenvolvimento do EE, ajudando-o a ensinar e a tornar-se um bom profissional (Alarcão & Tavares, 2003) . Rodrigues (2013) diz-nos também que o orientador deve ajudar a contribuir a manter um bom clima relacional, que contribua para a criação de condições condizentes com o propósito de desenvolvimento, não só profissional, mas também humano, assim como ajudar o EE a desenvolver competências de reflexão, de autoconhecimento, de inovação e, a cima de tudo, desenvolver o gosto pelo ensino. Segundo o mesmo, só se podem considerar estas intenções, se forem cumpridos os requisitos básicos da supervisão, como ajudar na análise crítica dos documentos legais que regulam o ensino (programa, projetos curriculares, textos de apoio, entre outros), na planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, na identificação dos problemas que surgem no dia-a-dia, no estabelecimento de critérios de observação, na observação e respetiva análise e interpretação, na elaboração e execução de projetos, entre outras tarefas.

No meu caso a implementação de prazos semanais e metas a atingir ao longo do período fez com que sentisse a necessidade de ser mais eficaz na minha organização e gestão do trabalho, como tal consegui ser mais produtivo. Além disso o PC, ajudou-me bastante na realização do planeamento, nomeadamente na melhoria dos planos de aula, uma vez que nem sempre podia

estar presente nas aulas, por questões profissionais. Nas sessões que este observou ajudou-me dizendo o que fazia de bem e o que poderia melhorar. Se este tivesse estado um pouco mais presente penso que poderia ter evoluído mais e, conseqüentemente, a minha turma também poderia ter evoluído mais. Por outro lado, o facto de ter mais autonomia obrigou-me a crescer e a conseguir lidar melhor com as diversas situações da aula.

Segundo Rolim (2013) as intervenções, interações e atitudes dos PC e PO, logo que reunidas as condições necessárias por parte do EE, devem ir no sentido de autonomizar, promover, fomentar e proporcionar um ambiente de plena emancipação. Se assim não for, o EP deixa de ser um processo genuinamente formativo e profissionalizante, passando a ser um simulacro artificial sobre o qual ninguém guardará boas recordações (Rolim, 2013). A cedência de responsabilidade de direção e condução do processo pedagógico do ensino da disciplina de EF do PO e, principalmente, por parte do PC para o estagiário, é um processo gradual e mais ou menos prolongado que só é possível desde que reunidas garantias e a total confiança no estagiário (Rolim, 2013). Alcançando este patamar, o relacionamento dos PC e PO para com o estagiário, sem deixar de ser vigilante, passa a ser um relacionamento de cooperação, de colaboração de facilitador, de mediador, em que o estagiário tem a oportunidade de apresentar as suas concepções, defender os seus pontos de vista e as suas crenças, justificar as suas opções, apresentar e ensaiar as suas soluções e, por ultimo, avaliar e confirmar o êxito ou fracasso das suas propostas e realizações (Rolim, 2013). No meu caso, este processo foi marcado pela cedência rápida de autonomia e, por conseguinte, numa fase inicial, as dificuldades sentidas foram constantes.

3.6 Caracterização de turma

Como referido anteriormente, durante o ano de estágio assumi a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem de duas turmas, uma do segundo ciclo e outra do secundário. A turma do 5º ano foi partilhada com os

restantes elementos do meu núcleo de estágio, a do 11º foi a minha turma residente.

O 11º ano era uma turma do curso de ciências e tecnologias. A turma era composta por 20 alunos, sendo 11 do sexo masculino e os restantes do sexo feminino. Em relação à idade dos alunos, a maioria tinha 17 anos e apenas dois alunos tinham 18 anos, pois reprovaram uma vez.

Segundo os questionários realizados no início do ano letivo as três disciplinas preferidas dos alunos eram Física e Química, Matemática e Biologia. A disciplina de EF encontrava-se a meio das suas escolhas. As disciplinas que os alunos menos gostavam eram Português, Inglês e Filosofia. A disciplina de EF encontrava-se no final desta lista, existindo apenas um aluno com a mesma como disciplina que menos gosta.

Em relação à disciplina de EF constatei que as modalidades que os alunos mais gostavam eram o Andebol, o Futebol, o Basquetebol e o Badmínton. Este foi um dado que pude verificar ao longo do ano, pois ensinei três destas modalidades e as respostas dos alunos foram sempre bastante positivas. As modalidades em que reconheceram mais dificuldades foram a Ginástica e o Futebol. A Ginástica não foi ensinada ao longo deste ano. Quanto ao Futebol notei algumas dificuldades na turma, mas muitas foram superadas durante o ensino da modalidade. Em relação à prática de atividade física extraescolar verifiquei que cerca de metade dos alunos praticava e a outra metade não praticava.

A média de percentagem de massa gorda da turma rondava os 14%. Estes dados eram bastante positivos, pois a turma encontrava-se na sua maioria com valores excelentes. Apesar deste facto existiam 5 alunos com gordura corporal em excesso e um aluno com pouca gordura corporal. Estes dados foram retirados da primeira realização do *Fitnessgram*, onde a percentagem de massa gorda era medida através de bio-impedância com o equipamento *TANITA*.

Os dados que retirei dos questionários que mais foram rentabilizados para o planeamento da prática pedagógica foram a motivação para as aulas de EF, a

prática desportiva extracurricular, as notas dos anos anteriores e os problemas de saúde. A motivação dos alunos ajudou-me a compreender como deveria organizar as minhas aulas e se me poderia focar mais nas exigências do ensino ou no clima motivacional. A turma apresentou-se sempre empenhada nas tarefas que eram propostas e foi uma turma que demonstrou sempre boas prestações. No entanto, como seria de esperar sempre precisou de novos desafios, pois caso as tarefas fossem pouco desafiantes os alunos ficavam um pouco desmotivados. A prática desportiva extracurricular era para mim um indicador que me podia ajudar na constituição e organização de grupos, podendo contar com a colaboração dos alunos praticantes de algumas modalidades. As notas dos alunos no ano anterior ajudaram-me a ter uma estimativa do nível em que a turma se encontrava e, desta forma, conseguir definir objetivos mais precisos, juntamente com as informações das AD's. Em relação aos problemas de saúde consegui antecipar alguma alteração específica do planeamento, como é o caso de um aluno que não pode fazer aula durante o período inteiro, como tal tive de preparar uma avaliação e aprendizagem diferente dos colegas.

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

A análise e avaliação do processo de ensino e aprendizagem estão ligadas e dependentes da planificação e da realização (Bento, 2003). Nenhuma destas atividades é dispensável caso o professor queira desempenhar corretamente a sua função (Bento, 2003). Assim, tendo por base a conceção e planeamento, a realização e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, apresento alguns dos dilemas, reflexões e superação vivenciados ao longo deste ano de EP.

4.1 Conceção e planeamento do ensino

Todo o planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na conceção e conteúdos dos programas nacionais (Bento, 2003). Atualmente, segundo Batista e Queirós (2015), a conceção da educação não contempla a criatividade nem a inovação, mas sim a formação baseada na aquisição e reprodução de conhecimentos. Esta conceção, que valoriza quase exclusivamente o conhecimento, apresenta-se como um dos maiores obstáculos à valorização da EF, pois com este tipo de conceção encontramos uma maior valorização do bem-estar físico, onde o fator educacional não é objeto de preocupação (Batista & Queirós, 2015).

Com a organização do planeamento pretendi contornar um pouco esta conceção atual da EF tentando colocar o desporto no centro da aprendizagem. Como tal, o foco do meu planeamento não incidiu na valorização do desenvolvimento do bem-estar físico dos alunos, mas sim na aprendizagem, tanto dos conhecimentos e habilidades específicas da nossa matéria de ensino (Desporto), como dos valores sociais, culturais e educacionais.

Por conseguinte, a planificação não reside apenas no desenvolvimento de meios para a racionalização do processo de ensino, mas também, na descoberta de contextos reguláveis deste processo (Bento, 2003). Por esta razão o planeamento necessita de uma reflexão pormenorizada acerca da direção e controlo do processo de ensino. As funções do planeamento são: motivação e

estimulação; orientação e controlo; transmissão de vivências e experiências; racionalização da ação (Bento, 2003). Através destas funções pretendi organizar o processo de ensino-aprendizagem de uma forma mais linear possível. Para nós EE o planeamento é um processo frustrante e doloroso mas que é facilitado com a experiência, pois a perceção que temos numa fase inicial é completamente diferente do que observamos ao longo do tempo (Bento, 2003). Através da experimentação compreendemos alguns erros no planeamento, que são reajustados ao longo do processo de ensino-aprendizagem e corrigidos nos planeamentos futuros.

Graças à grande diversidade de contextos e conteúdos da EF não é possível realizar um único plano que engloba todos os aspetos a ser lecionados (Bento, 2003), como tal, é necessário atender a três níveis de planeamento. Segundo Bento (2003) os diferentes níveis de planeamento são: plano anual ou plano periódico, plano de ciclo ou unidade temática, ou unidade de matéria ou UD e plano ou projeto de aula. Todos os níveis estão interligados e entendidos como estações ou etapas, que vão progredindo e aumentando a sua especificidade.

Mas o ponto de partida para a elaboração destes níveis de planeamento são as indicações gerais e centrais relativas à disciplina de EF, que estão discriminadas nos programas nacionais de EF. Nestes podemos encontrar, para além de uma orientação eclética, espaços relativos aos discursos médicos, à retórica da saúde, aos objetivos biológicos e aos objetivos de conhecimento referenciados ao domínio biológico (Graça, 2015). Mas também podemos encontrar os principais objetivos desta disciplina, definidos para todo o país, bem como a composição curricular da EF, sugestões metodológicas, conteúdos a ser lecionados em cada modalidade e algumas orientações em relação à avaliação.

4.1.1 Breve análise ao Programa Nacional de Educação Física (11ºano)

Como referido anteriormente, no planeamento e preparação do ensino o programa nacional assume o papel de direção (Bento, 2003). O programa de EF

procura desenvolver um currículo real da disciplina, para que possam ser criadas, em todas as escolas, as condições materiais e pedagógicas para que cada aluno possa usufruir dos benefícios da EF (Jacinto et al., 2001). A concepção da EF que é seguida pelo mesmo centra-se no valor eclético da atividade física, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno. Assim, esta foca-se na apropriação das habilidades e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e nas atitudes e valores educativos (Jacinto et al., 2001). O programa constitui um guia de ação do professor, sendo desenhado para o desenvolvimento dos alunos, que orienta a disciplina e a coordenada com os outros professores (Jacinto et al., 2001). Na verdade, este é uma orientação norteadora para a planificação do ensino pelo professor. Desta forma, o professor deve estudar o programa para adquirir clareza acerca dos conhecimentos imprescindíveis a serem transmitidos aos alunos (Bento, 2003) e deve fazer uma reflexão crítica do que retirou do mesmo para o adequar, se necessário, ao contexto onde está inserido. Pois, o planeamento deve relacionar os conteúdos programáticos com as situações pedagógicas concretas, uma vez que todos os meios locais apresentam condicionantes diferentes.

Pelo que observei durante este ano de estágio, para o 11º ano, o programa de EF exigiu alguns reajustes na elaboração do planeamento, para que ficasse adaptado à realidade da escola cooperante e às características da minha turma. Na realidade, tive a oportunidade de ter uma turma composta por alunos com excelentes capacidades a nível cognitivo e motor e, mesmo assim, foi complicado atingir algumas das metas definidas no programa.

Numa breve análise ao documento, noto que no caso do Badminton, o programa apresenta o *Amorti* como um batimento realizado para junto da rede mas não define o seu local de batimento e, como o batimento encosto não é referido no programa, este pode ser interpretado como um *Amorti* só que realizado junto à rede. No meu entendimento o programa deveria de ser mais específico juntando o encosto aos conteúdos a ensinar e definindo corretamente o local onde se adequa a realização dos diferentes batimentos, bem como o local de queda dos mesmos. Outro erro que observo na componente de Badminton é a inexistência do bloqueio, pois o remate é definido como um conteúdo a lecionar

deveria existir uma técnica específica como resposta ao mesmo, sendo normalmente o bloqueio.

No caso do Futebol observamos as formas de jogo 7x7 e 11x11, como sendo as utilizadas para cumprir as metas definidas no programa. Mas estas formas de jogo estavam desadequadas ao contexto escolar da escola cooperante, pois exigem uma excelente capacidade tática dos alunos, de forma a conseguirem ter um entendimento correto do jogo. Além disso, estas formas de jogo exigem condições espaciais, que nem todas as escolas possuem. No entanto, na escola onde estagiei tinha o privilégio de ter um campo de relvado sintético com dimensões para jogar 7x7, por isso tive a oportunidade de perceber que nesta forma de jogo o tempo de contacto com a bola de cada um dos alunos é muito reduzido dificultando a aprendizagem, até porque desmotiva os alunos. Se por um lado, obriga os alunos a pensar mais e a jogar sem bola tendo movimentações táticas corretas, por outro lado os alunos não têm cultura tática suficiente para as realizar. O Futebol, tal como qualquer outra modalidade lecionada na disciplina de EF, deve ser o mais atrativa possível para que a turma tenha gosto pela prática da modalidade e, desta forma, esta prática não cumpria com o que era pretendido.

Também na modalidade Râguebi, as formas de jogo 12x12 e 15x15 encontram-se muito desadequadas, na escola onde realizei o EP, principalmente pela falta de conhecimento específico dos alunos sobre a modalidade para existir uma boa organização tática. Ao mesmo tempo podemos nos deparar na escola cooperante com poucas turmas com um número de alunos suficientes para estas formas de jogo. Neste caso, também não existem, normalmente, condições a nível de espaço para esta prática. Como tal, optei por ensinar o Râguebi de 7 pois é uma forma de jogo mais simplificada que permite trabalhar todos os conteúdos desta modalidade. O Râguebi de 7 é praticado a nível mundial, tal como o de 15, tendo desta forma uma componente tática menos complexa, pois envolve um número de jogadores inferior.

Toda esta análise teve reflexos nas decisões tomadas ao nível do planeamento: planeamento anual (PAN); UD's; e plano de aula (PA).

4.1.2 Planeamento anual

O PAN é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas (Bento, 2003). Este pretende determinar os objetivos do ano, com base nos objetivos do programa e também distribuir as aulas e as matérias (Bento, 2003). A função do PAN é adquirir clareza em relação aos objetivos que pretendemos atingir com este ano letivo, devendo ter como principais características a orientação para o essencial, exatidão, rigor e exequibilidade. Este deve ter como base as indicações programáticas, as análises da turma e do contexto escolar (Bento, 2003).

Na minha experiência de estágio, este foi um documento muito importante durante todo o processo de ensino, pois consegui organizar todo o trabalho a realizar ao longo do ano numa perspetiva macro, sendo este um documento de consulta para a elaboração de cada UD. O planeamento foi realizado no início do ano letivo numa altura em que ainda não compreendíamos muito bem todo o processo de ensino e todas as tarefas inerentes à função de professor. Por esta razão, reconheço que este foi um documento constantemente alterado mediante as novas experiências que vivenciávamos. Os ajustes que realizei ao longo do ano letivo fizeram com que este documento ficasse cada vez mais preciso, sendo cada vez mais num excelente apoio na organização de todas as tarefas.

O meu planeamento teve por base o Modelo de Estrutura do Conhecimento (MEC), proposto por Vickers (1990). Este é um modelo composto por oito módulos, que encerram três momentos: de análise (módulo 1, 2 e 3); de decisão (módulo 4, 5, 6 e 7); e de aplicação (módulo 8) (Vickers, 1990). No primeiro módulo (Estrutura do conhecimento) fiz uma breve análise das modalidades a ensinar, o Andebol, Atletismo, Badminton, Râguebi, Futebol e Basebol, referindo-me às habilidades motoras, à cultura desportiva, aos conceitos psicossociais e à CF. O módulo 2 (Análise do ambiente de aprendizagem) refere-se à análise do envolvimento, onde analisei os recursos espaciais, humanos, materiais, temporais e as regras de segurança e rotinas de sala de aula. O módulo 3 (Análise dos alunos) foi onde inseri toda a análise que

fiz aos alunos através dos questionários que entreguei no início do ano. No módulo 4 (Extensão e Sequência dos Conteúdos) realizei uma grelha onde estavam inseridas todas as aulas do ano letivo e com a respetiva distribuição das modalidades. Assim, o Andebol e o Atletismo foram lecionados no primeiro período, tendo um 23 e o outro 22 aulas, respetivamente. O Atletismo foi ensinado no primeiro período porque o corta-mato era realizado no final deste período, desta forma os alunos estariam mais preparados para o evento. Já a escolha do Andebol ocorreu pelo facto de sentir mais facilidade em ensinar, como tal seria mais simples para iniciar o processo de ensino. O Badminton e o Râguebi foram ensinados no segundo período. O Badminton teve 17 aulas e o Râguebi 15 e tal como no outro período optei por distribuir o número de aulas de forma equitativa para que desta forma os alunos tivessem oportunidades de aprendizagem similares e não ficassem desgastados por trabalharem mais numa modalidade do que na outra. No último período ensinei o Basebol e o Futebol. O Futebol continha 17 aulas, pois era uma das modalidades que os mais gostavam e ao mesmo tempo tinha o campo exterior de relvado sintético para a ensinar, o que se tornava uma mais-valia para aprendizagem. Esta modalidade foi ensinada no terceiro período de forma a aproveitar as melhores condições climáticas. O Basebol contou com 13 aulas. Este número reduzido de aulas surgiu pela necessidade de dispensar um maior número de aulas do ensino de Futebol porque a cultura desportiva dos alunos em relação ao Basebol era muito reduzida e o meu objetivo era dar-lhes a conhecer os princípios básicos da modalidade. Em todos os períodos deixei duas aulas para a realização do *Fitnessgram* e uma aula para a realização da ficha sumativa relativa às duas modalidades ensinadas. O módulo 4 foi o único que alterei ao longo do ano por diversos motivos, principalmente, pelas visitas de estudo a seminários ou por ocorrerem eventos na escola. As consequências destas alterações foram adaptações ao número de aulas e à distribuição dos conteúdos que tinha a ensinar. Como tinha 200' semanais, embora ocorressem reajustes, conseguia sempre manter todos os conteúdos que pretendia ensinar. Outra solução para este reajuste foi o corte de uma ou duas aulas livres da última semana de aulas. Em todos os períodos deixava a última semana para aulas livres. Assim, caso

tivesse algum imprevisto poderia recorrer a estas aulas para repor o que estava em falta. O módulo 5 (Definição dos objetivos) contou com a definição dos objetivos para as diferentes categorias transdisciplinares. Neste módulo foram definidos dois tipos de objetivos, gerais e específicos. Os que dei mais importância nesta fase foram os gerais, pois os específicos seriam trabalhados de forma aprofundada em cada UD. Já no módulo 6 (Configuração da Avaliação) defini como era realizada a avaliação nas diferentes modalidades. Assim, foram distinguidos três momentos de avaliação a avaliação diagnóstica (AD), a avaliação formativa (AF) e a avaliação sumativa (AS). No entanto, tal como nos outros módulos existia sempre alguma modificação da avaliação mediante a modalidade que estava a lecionar. O módulo 7 (Desenho das Atividades de Aprendizagem/Progressões) continha as progressões do ensino. Este módulo ficou um pouco incompleto, pois foi realizado numa fase em que ainda não dominava bem todos os conteúdos que ia lecionar. Como tal, não tinha capacidade para realizar uma progressão para cada modalidade, mas pude pensar nas estratégias didáticas que tencionava aplicar e na organização metodológica do ensino de cada modalidade (do topo para a base ou da base para o topo). Este módulo foi aprofundado em cada UD.

Seguidamente, este planeamento ficou subdividido por períodos, com diferentes unidades de matéria, as unidades didáticas (Bento, 2003).

4.1.3 Unidade didática

A UD tem o objetivo de garantir a sequência lógica e metodológica da matéria, sendo que a sua duração depende do volume e dificuldade das tarefas (Bento, 2003).

Neste nível de planeamento são definidos os resultados concretos a atingir nas diferentes categorias transdisciplinares: habilidades motoras, conceitos psicossociais, cultura desportiva e fisiologia do treino e CF. A UD regula a preparação e estruturação didática da matéria, criando uma linha de condução para o processo de ensino aprendizagem. Ou seja, resume as funções

e tarefas didáticas das diferentes aulas e em diferentes partes da mesma (Bento, 2003).

Inicialmente, pensava que a UD era exclusivamente o módulo 4, que compõe o MEC, proposto por Vickers (1990). Mas em reunião com a PO compreendi que para elaborar este módulo 4, era necessário outra informação para tomar decisões e preparar todo o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, Necessitava de incluir os restantes módulos do MEC de forma a ter um planeamento completo e adequado.

A UD foi realizada para cada modalidade que lecionei ao longo do ano letivo, sendo que com o tempo fui melhorando a qualidade deste documento. A redução de informação foi elevada, uma vez que consegui ser mais seletivo na informação, centrando-me no que era realmente necessário para o processo de ensino-aprendizagem. A PO foi essencial nesta melhoria, pois a sua experiência fez-me ver o que realmente era importante colocar neste documento, de forma a conseguir melhorar as minhas aulas.

Na elaboração da UD foi ainda mais importante conhecer a modalidade e os seus conteúdos, conhecer e analisar o contexto e a turma, definir objetivos e o modo de os avaliar, bem como pensar nas estratégias didáticas, modelos de ensino e progressões pedagógicas, mas agora num nível mais aprofundado e específico. Por conseguinte, também na elaboração das UD's recorri ao MEC proposto por Vickers (1990).

Com esta estruturação consegui planear o processo de ensino de uma forma mais adequada, e incluindo todas as dimensões de aprendizagem que devemos de ter em conta. Na UD foram definidos quais os conteúdos a ensinar para todas as categorias transdisciplinares, os objetivos gerais e específicos para o ensino, os conteúdos e a sua distribuição pelas aulas. A configuração da avaliação e as progressões também são definidas neste nível de planeamento.

Como afirma Mesquita, (2014)² a abordagem metodológica dos conteúdos pode ser feita do topo para a base (do complexo para o mais simples) ou da base para o topo (do simples para o complexo). Assim, no caso do Basebol optei por uma abordagem da base para o topo, pois os alunos não conheciam nada da modalidade e preferi trabalhar os conteúdos técnicos de forma isolada. Nas restantes modalidades utilizei uma abordagem do topo para a base pois os alunos já conheciam bem as modalidades e desta forma, procurei trabalhar os conteúdos desconstruindo o jogo, melhorando a qualidade técnica e tática dos alunos, para que fossem mais eficazes em jogo formal.

Também nas UD's ocorreu uma necessidade constante de reajustar o planeamento. As visitas de estudo, os seminários, as faltas dos alunos e o ritmo de aprendizagem da turma foram alguns dos fatores que levaram à existência destas alterações. No caso de existir a necessidade de alterar um plano de aula (PA), ocorriam também alterações nos restantes documentos, para que fosse mantida a coerência e progressão do processo de ensino-aprendizagem. Ao nível da aprendizagem dos alunos nenhuma destas alterações teve consequências negativas. A única dificuldade que senti nestas alterações era a necessidade de reajustar o planeamento. Por exemplo, no segundo período, devido a duas sessões sobre o empreendedorismo, marcadas com urgência tive de realizar uma reestruturação tanto da UD como do PAN. Como tinha planeado introduzir alguns conteúdos importantes de Badminton, em ambas as aulas, tive que os adiar para as aulas seguintes, mas por questões espaciais tive de conjugar com a outra modalidade que ensinava ao mesmo tempo, o Râguebi. Como tal, tive de realizar uma reestruturação total de todo o planeamento desse período de forma a conseguir ensinar tudo o que pretendia. Como tinha algumas aulas livres no final do período não precisei de retirar conteúdos nem de retirar tempo para o ensino dos mesmos, tive apenas de ajustar os mesmos aos tempos letivos e à rotação dos espaços que era definida pelo *Roulement*.

² Documentos de apoio da Unidade curricular de Didática Geral do Desporto, pertencente ao plano curricular do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário (ano letivo 2013/2014)

4.1.4 Planos de aula

O PA é um guia para o processo de instrução durante uma aula e é baseado nos objetivos definidos na unidade (Bento, 2003).

O PA foi, tal como a UD um dos documentos mais importantes no meu processo de estágio. Este documento continha toda a informação que eu necessitava para lecionar uma aula. Numa fase inicial, os PA's eram muito incompletos e desorganizados, por isso não retirava muito proveito da sua função. Com o tempo e com as correções do PC e do PO consegui melhorar tanto a sua estrutura como o seu conteúdo. Só o simples facto de conseguir organizar numa só pagina a maior quantidade de informação possível foi uma mais-valia, pois conseguia rapidamente consultar alguma dúvida que tivesse durante a aula. A elaboração dos objetivos gerais para as 4 categorias transdisciplinares foi também algo essencial. Desta forma, consegui atender não só ao ensino das habilidades motoras, como também às restantes categorias transdisciplinares, importantes para o desenvolvimento integral do aluno. O processo de ensino-aprendizagem tornou-se cada vez mais organizado e consegui ter uma progressão adequada em todas as categorias. A dica do PC em relação à definição específica da quantidade e especificidade do material foi muito importante, pois consegui ter uma preparação de aula mais rápida e uma melhor gestão durante a sessão, uma vez que todo o material já estava pronto para ser utilizado. A melhoria dos objetivos específicos foi também uma mais-valia. Desta forma, tinha de pensar bem o que queria visualizar nos alunos durante a exercitação e pensar se a tarefa permitia cumprir com os objetivos definidos. Com efeito, definia objetivos mais precisos e conseguia melhorar a emissão de *feedbacks*, mediante o comportamento que observava nos alunos.

O meu PA foi dividido em 2 partes: um cabeçalho e estrutura da aula. Na figura 1 podemos visualizar um exemplo da sua organização.

Plano de Aula – Futebol						
Professor estagiário: Hugo Lopes		Ano/Turma: 11ºX	Data: 10-2-2015	Hora: 12:25-13:15 (13:10)	Duração: 50' (5'+40'+5')	Espaço: EXT
Aula n.º: Sessão n.º: 5 de 15		N.º de Alunos: 20 (30)	Função didática:			
Material:			Objetivos da Aula: HM: CD: CPS: FT/CF:			
P. A.	Objetivos específicos	Situação de Aprendizagem			Palavras-Chave	

Figura 1 - Cabeçalho de Plano de Aula

O cabeçalho estava dividido em diversas colunas com a identificação do PA: professor estagiário (eu), ano/turma, data, hora (hora inicial, hora de toque e hora final da aula), duração (total e parcial), espaço (exterior, G1 ou G2), aula nº, sessão (atual e numero de sessões), nº de alunos (total da turma e alunos que iriam estar presentes na aula), função didática (descriminada para conteúdo a ser ensinado), material (quantidade e nome), objetivos da aula (para as habilidades motoras, conceitos psicossociais, cultura desportiva e fisiologia do treino e CF).

A parte principal do PA estava dividida em três colunas: parte da aula (inicial, fundamental e final), duração da tarefa, objetivos específicos, situação de aprendizagem/organização e palavras-chave. Concretamente, na coluna dos objetivos específicos eram definidos os comportamentos que pretendia observar nos alunos. Na coluna da situação de aprendizagem/organização era descrito o exercício e a sua respetiva organização. Na coluna com as palavras-chave estavam as palavras mais importantes, possíveis de utilizar durante a tarefa para intervir junto dos alunos (*feedbacks*), centrados nos comportamentos descritos nos objetivos específicos. No final do PA criei ainda uma coluna chamada notas onde colocava alguma observação extra à aula.

No final de cada aula foi importante refletir sobre o planeamento e sobre a sua aplicação na aula, pois só assim foi possível realizar as alterações necessárias para melhorar o processo de ensino aprendizagem (Bento, 2003).

4.2 Realização

4.2.1 Clima de Aula

Como nos afirma Mesquita (2014), o clima consiste no domínio do ambiente/envolvimento criado e vivenciado em todo o processo de ensino-aprendizagem. O clima de aula foi favorável à aprendizagem durante todo o ano, embora não fosse perfeito. Para este ser melhor, penso que poderia existir uma maior preocupação da minha parte com o planeamento, algo que foi bastante melhorado ao longo de todo o processo de estágio. Tinha o cuidado de trazer os grupos já constituídos de casa, de forma a ter bons grupos de trabalho onde o risco de conflito fosse reduzido e a possibilidade de aprendizagem fosse maior. Tentei sempre incluir todos os alunos de forma a existirem oportunidades de aprendizagem idênticas, desta forma os alunos estavam mais motivados na execução das tarefas. Por vezes, existiam alterações a fazer na hora, como por exemplo, quando faltavam alunos ou estavam dispensados da prática, e mesmo nestes momentos tinha atenção à estruturação e organização dos grupos para manter sempre um bom clima.

A educação torna-se mais eficaz quando os professores adaptam as suas estratégias de ensino às condições em que se encontram (Siedentop, 2008). Tal como afirma o autor, o facto de adaptar todo o processo de ensino-aprendizagem ao ambiente da aula torna o ensino mais eficaz. Desta forma, o clima criado na sala de aula é muito mais enriquecedor e pode vir a traduzir-se numa melhor aprendizagem por parte dos alunos. Caso não existisse um cuidado da minha parte a realizar adaptações às aulas, a minha turma iria desmotivar-se com facilidade. Esta tinha um gosto enorme por tarefas com elevado grau de dificuldade, por isso os desafios tinham de ser uma constante.

Rink (2014) defende que se deve alterar e modificar a tarefa em pequenos grupos para desta forma conseguirmos aumentar as oportunidades de participação dos alunos. Com esta modificação conseguimos maiores níveis de motivação de todos os alunos, pois as tarefas a realizar estão mais adequadas à sua especificidade. Esta foi uma das estratégias que apliquei na aula e que trouxe grandes benefícios. O facto de os alunos trabalharem em grupos homogêneos, conforme os níveis de aprendizagem, permitindo criar uma maior

oportunidade de aprendizagem a todos, mantendo-os motivados nas tarefas. Desta forma, consegui ter um melhor clima de aula. A motivação é um fator muito importante no clima de aula, pois se uma turma estiver motivada e empenhada nas tarefas, a probabilidade de se distrair e de ter comportamentos fora da tarefa é menor. Para além da oportunidade que os alunos tiveram de escolher as modalidades a abordar ao longo do ano, o facto de trazer novas formas de ensino à turma foi um fator determinante na motivação dos alunos.

Adicionalmente, o clima da aula está diretamente dependente das relações entre os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, ou seja nas relações entre o professor e a turma e entre os diferentes elementos da turma. A maioria dos alunos desta turma fizeram o seu percurso escolar juntos (desde o 7º ano), como tal todos se conheciam bem e as relações entre todos eram muito boas. Também a minha relação com a turma foi sempre muito boa, tendo alguma proximidade com todos os alunos. Por um lado, mantinha a minha posição como professor e como orientador de todo o processo de ensino-aprendizagem, mas ao mesmo tempo era visto como um amigo e uma pessoa acessível sempre aberta a ouvir as suas e ideias e opiniões. Desta forma, consegui ter sempre a turma envolvida nas diferentes atividades e com bastante motivação para as aulas de EF.

A maioria da turma estava sempre empenhada nas aulas e para a realização das tarefas. Além disso, os alunos distinguiam claramente os momentos mais lúdicos dos momentos em que deveriam estar mais atentos e concentrados na aprendizagem. A diversão e boa disposição reinaram durante todo o ano, mas sempre com responsabilidade e foco na aprendizagem.

4.2.2 Gestão da aula

A gestão pode ser definida como a organização do ambiente para a aprendizagem, manutenção e desenvolvimento do comportamento e envolvimento apropriado do estudante no conteúdo (Rink, 2014). Segundo Doyle (citado por Rink, 2014) os professores consideram a gestão da sala de aula uma forma de obter e manter a ordem. Sem uma correta gestão da aula os alunos

não teriam orientações em relação ao comportamento a ter na sala de aula, não sendo possível existir um bom clima de aprendizagem.

Um dos primeiros passos para estabelecer uma boa gestão na aula é a implementação de rotinas e regras que ensinem e mantenham os alunos responsáveis (Rink, 2014). Uma rotina é um procedimento que tenta obter comportamentos específicos na aula e tenta que estes comportamentos se repitam frequentemente, a menos que venham perturbar ou retardar o desenrolar da aula (Siedentop, 2008). As rotinas devem ser ensinadas como uma matéria a ser aprendida e devem acontecer para todos os aspetos do comportamento, de forma a intervir regularmente e impedir que os alunos se desviem das tarefas ou retardem o ensino. Alguns exemplos de rotinas diárias são: entrada no pavilhão, organização dos alunos, como dispersar e iniciar uma tarefa, limites da sala de aula, término da aula, entre outros (Siedentop, 2008). Já as regras servem para definir os comportamentos aceitáveis e adequados às diversas tarefas e momentos da aula (Siedentop, 2008). As regras definem os comportamentos a adotar durante as aulas, mas também as sanções previstas para o incumprimento das mesmas. Quando as regras não são cumpridas ou são desrespeitadas deve existir uma intervenção imediata e atribuída a devida sanção associada (Siedentop, 2008). As regras na disciplina de EF estão divididas nas seguintes categorias: segurança, respeitar os outros, respeitar o ambiente de aprendizagem, apoiar a aprendizagem dos colegas e trabalhar duro (Siedentop, 2008).

As principais regras e rotinas que defini para as minhas aulas foram:

“No que diz respeito ao equipamento não é permitido o uso de qualquer tipo de adorno que possa causar lesão ao próprio aluno, colegas ou professor (Ex: colares, brincos ou relógios). No caso de se tratar de uma pulseira inviolável, esta poderá ficar no pulso. *Piercings* ou brincos que não podem ser retirados devem ser tapados com fita adesiva. Está previsto que apenas possa ser utilizada *T-shirt* branca, sendo que em condições climatéricas adversas (frio) o aluno pode usar uma *Sweat*. Qualquer aluno que esteja dispensado da prática, por algum motivo, deve fazer-se acompanhar de sapatilhas para que possa permanecer no recinto desportivo, junto do professor e da turma. No que diz

respeito ao material, este deve ser sempre utilizado com prudência, sendo sempre devidamente arrumado no final da aula (toda a turma deve participar nesta tarefa)” (Planeamento anual, 2014) . O incumprimento destas regras era punido de diferentes formas. Caso o aluno não trouxesse o calçado necessário para entrar no pavilhão teria falta de presença, mas felizmente esta situação nunca aconteceu. Caso o aluno não cumprisse com o equipamento era alertado a primeira vez para este facto e caso repetisse comportamento o aluno era punido com falta de material. Em relação aos *Piercings*, brincos e cabelos apanhados, existia uma revisão efetuada por mim no início de todas aulas em que era solicitado aos alunos a sua remoção. Com o passar das aulas os alunos começaram a deixar de trazer estes objetos ou de trazer o cabelo solto para as aulas, aceitando bem as regras.

No que concerne às rotinas, as principais a cumprir foram: “a partir do momento em que se dá o toque de entrada os alunos têm 5 minutos para entrar no pavilhão e se equiparem; nos momentos de transição, quer os alunos sejam chamados à atenção por sinal sonoro (apito/assobio) ou gestual, devem aproximar-se do professor, formando uma meia-lua; na parte inicial e final da aula, os alunos reúnem-se com o professor para uma pequena reflexão acerca do decorrer da aula e das principais dificuldades sentidas por eles; os alunos são dispensados 5 min antes do toque de forma a terem tempo de tomarem banho e prosseguirem para a aula seguinte.” (Planeamento anual, 2014).

Algumas destas regras já eram previstas no regulamento da disciplina de EF, definido no início do ano, outras foram definidas exclusivamente por mim, para melhorar a minha aula. Como tinha uma turma de 11º ano, os alunos eram responsáveis e disciplinados na aula, por isso não tive grande necessidade de aplicar regras e rotinas muito duras pois estes eram facilmente controlados.

No entanto, a gestão do tempo de aula foi um dos processos em que tive mais dificuldade durante o meu processo de estágio. Estes problemas aconteceram tanto ao nível de planeamento como na própria aula. O planeamento do processo de ensino-aprendizagem exigia muito tempo, que não dispunha, pois realizei o EP simultaneamente com um trabalho no exterior. Como

o trabalho era bastante e não tinha um bom método de organização, senti bastantes dificuldades na parte inicial do estágio. Como consequência a elaboração dos documentos foi prejudicada, nomeadamente na seleção e sequencia dos exercícios e na organização da aula. O planeamento continha normalmente exercícios a mais para uma aula e por isso nunca conseguia cumprir com o PA. Além disso, como o planeamento era pouco cuidado sentia necessidade de fazer bastantes alterações durante as aulas, de forma a conseguir melhorar a aprendizagem dos alunos e nunca cumpria com o planeado. Apenas a meio do segundo período, consegui dominar este processo e tornei os planos de aula muito mais exequíveis. Os meus problemas de gestão eram causados por um mau planeamento e quando este foi melhorado deixei de ter tantos problemas, pois o que estava planeado era habitualmente adequado para a aula.

O tempo de organização é apontado por Siedentop (2008) como um dos momentos em que os professores perdem mais tempo de aula. Este é definido como o tempo que os alunos necessitam para realizar as tarefas de organização e transição, na qual não existe instruções nem demonstrações. Mais uma vez, o facto da minha turma ser evoluída e ser empenhada foi uma mais-valia. Após a instrução, os alunos rapidamente se organizavam da forma que eu pretendia e iniciavam a execução das tarefas. As transições entre os exercícios eram feitas por grupos ou para toda a turma. A escolha dependia do tipo de organização dos grupos de trabalho e da modalidade que estava a ensinar. As transições entre exercícios eram sempre rápidas, pois tentava transmitir na parte inicial da aula toda a informação mais específica e demorada, tendo apenas que explicar como deveria ser efetuada a execução dos exercícios na transição. Ao longo das aulas alguns exercícios eram repetidos e como a estrutura das aulas era mantida, apenas tinha de informar aos alunos qual era o exercício a realizar e rapidamente toda a turma começava a realizá-lo. A restante gestão da aula era realizada sem qualquer problema, conseguindo gerir da melhor forma os espaços, materiais e os alunos.

4.2.3 Disciplina

Segundo Mesquita (2014) a disciplina consiste no domínio do controlo e regulação de todo o processo de ensino-aprendizagem. Rink (2014) afirma que a manutenção da ordem significa grandes níveis de envolvimento na tarefa que o aluno está a desempenhar e baixos níveis de comportamento inadequado, cabendo ao professor investir neste controlo a nível disciplinar. Desta forma, tanto conseguiremos uma aula mais organizada como também gerar mais oportunidades de aprendizagem para os nossos alunos.

Os professores devem prevenir os problemas antes de se tornarem problemas disciplinares mais graves. Como já referi anteriormente, através da criação e manutenção de regras e rotinas podemos controlar a possibilidade de existirem comportamentos inadequados. Outra estratégia que podemos utilizar para a manutenção da disciplina é o controlo próximo dos alunos mais indisciplinados. Este consiste em estar mais próximo de um determinado aluno que costuma demonstrar problemas e manter o contacto visual com toda a turma (Rink, 2014). Apliquei em alguns casos este tipo de controlo e verifiquei alguns resultados, pois os alunos tendem a dispersar quando o professor se ausenta ou não mantém o contacto visual com toda a turma. Em alguns casos apenas um simples *feedback* para um determinado grupo mudava o comportamento dos alunos, pois percebiam que os estava a observar.

Rink (2014) diz-nos que o tempo de paragem é uma técnica útil para lidar com os comportamentos intrometidos e inapropriados. Durante as minhas aulas de 100' realizava sempre esta pausa. Desta forma, os alunos conseguiam recuperar um pouco a CF e tinham algum tempo para relaxar e desanuviar a mente, para poderem logo de seguida voltarem a concentrar-se. No caso das aulas de 50' não optei pela utilização da paragem pois a minha turma tinha capacidade para se manter os 40' de aula disponíveis concentrada e a paragem implicaria perda de tempo numa sessão tão curta.

A nível disciplinar nunca tive grandes dificuldades. Apenas tinha na fase inicial um aluno que apresentava alguns comportamentos desviantes que prejudicavam o resto da turma, mas através da conversa e do tempo consegui resolver este problema. Para além de ter várias conversas com este aluno, penso

que este cresceu um pouco como pessoa e compreendeu que as suas atitudes não eram adequadas. Ao mesmo tempo, o aluno percebeu que estas atitudes não eram benéficas para ele, pois tinha um gosto enorme pela disciplina e boas capacidades motoras e cognitivas, que estavam a ser comprometidas pelas suas ações. No final do ano surgiu um caso um pouco mais complexo. Um dos melhores alunos da turma começou a ter atitudes incorretas em todas as disciplinas e seguiram-se diversas faltas disciplinares. Na EF o aluno também teve alguns momentos mais difíceis que foram lidados com calma e ultrapassados. No meu entendimento, a EF é completamente diferente das restantes disciplinas, basta olharmos para os conteúdos que são ensinados e para o espaço onde decorre a aula. Como o aluno se sentia mais à vontade e motivado nesta disciplina não causou tantos problemas como nas restantes. Por conseguinte as suas atitudes eram mais fáceis de controlar e não afetavam a turma da mesma forma que afetavam numa sala de aula. Segundo Rink (2014) quando acontece um conflito, o professor deixa o que está a fazer para iniciar uma conversa com o aluno de forma a encontrar uma solução para a resolução do mesmo. Os objetivos desta conversa são ajudar os alunos a ganhar sentido de responsabilidade pelos seus comportamentos e reconhecer a sua responsabilidade para com os outros e com eles próprios. Esta foi a solução que encontrei em quase todos os problemas disciplinares, porque entre a opção de recorrer à punição com CF ou colocar os alunos “de castigo” ou “de parte” na aula, esta era para mim a melhor solução.

Na verdade, a falta de autoridade e autonomia do EE acaba por ser um fator limitante neste tipo de ações, mas não senti essa limitação junto dos meus alunos. Como já referi anteriormente, a única solução que dispunha para resolver este problema era a conversa, pois as restantes penalizações disciplinares nem sempre surtiam efeito e com a aprovação do PC, estas não foram as minhas opções. Por outro lado, existiram alguns momentos em que talvez a melhor solução fossem as faltas disciplinares para os alunos terem noção das consequências das suas atitudes.

4.2.4 Instrução

A instrução consiste na transmissão dos conteúdos e objetivos para a turma. Rink (2014) diz-nos que a instrução é um elemento chave no processo de ensino-aprendizagem e deve ser adaptada aos diversos contextos, pois é através desta que conseguimos passar os conteúdos aos alunos, para que possam entender e desempenhar as ações e gestos técnicos.

A instrução pode ser realizada de duas formas, verbal e não-verbal (Rink, 2014). A instrução não-verbal pode ser gestual, como a demonstração, ou com recurso a esquemas e desenhos. A instrução verbal consiste na transmissão de um conteúdo recorrendo apenas à comunicação verbal. Um dos fatores limitantes da instrução verbal é o facto dos alunos, tal como todas as pessoas, nem sempre terem boa capacidade de absorção da informação, sendo por vezes perdida alguma informação importante (Magill, 2011). A instrução verbal deve apresentar o mínimo de informação possível para informar o aluno em relação à tarefa que tem de realizar (Magill, 2011). Desta forma, o aluno compreende qual é o verdadeiro objetivo da tarefa e tem facilidade em focar-se no objetivo. Pois, como afirma Magill (2011) não devemos estar à espera que um iniciante consiga prestar atenção e compreender mais do que uma ou duas instruções em relação à tarefa a realizar.

A instrução foi sempre uma das minhas mais-valias. Como já tenho experiência como instrutor (num contexto diferente) conseguia facilmente explicar tudo o que pretendia de forma a ser compreendido pelos alunos. A facilidade de comunicar em público e o à vontade que sinto na comunicação são características que desenvolvi durante a minha função de instrutor e que vieram, posteriormente, ajudar-me na função de professor. Durante as aulas utilizei diversas ferramentas para auxiliar a instrução, como por exemplo os vídeos, demonstrações ou desenhos no quadro. Estas ferramentas foram utilizadas em diversos momentos da aula. Os vídeos eram preferencialmente utilizados no início da aula, antes da turma iniciar a atividade, desta forma não iria quebrar o ritmo da aula. O quadro táctico era utilizado, muitas vezes, para auxiliar a demonstração. Através do desenho conseguia complementar rapidamente a

instrução e praticamente sem dizer muitas palavras, tinha os alunos a realizar a tarefa.

Segundo Magill (2011), o meio de comunicação mais comum em relação à execução de uma terminada tarefa é a demonstração porque torna a torna a informação mais clara aos olhos dos alunos. A demonstração foi uma das estratégias instrucionais que mais usei nos momentos de instrução. Desta forma, conseguia transmitir rapidamente à turma a informação pretendida e os alunos rapidamente se organizavam na tarefa.

Já durante a tarefa, a maneira mais rápida de aperfeiçoar as habilidades é praticá-las, obtendo *feedbacks* adequados em relação à mesma (Siedentop, 2008). O *feedback* foi outra ferramenta associada à instrução, que desenvolvi ao longo do estágio, porque me permitia informar os alunos acerca da sua performance, ou seja sobre a execução do movimento (Rink, 2014). O *feedback* pode ter o objetivo de analisar dois momentos diferentes, o resultado ou a *performance/atuação*. O *feedback* de performance é associado à qualificação do gesto técnico, na execução. O *feedback* de resultados dá informação ao aluno sobre o resultado obtido com a execução. Como o *feedback* pode estar associado a dois momentos diferentes da ação deve-se ter em conta o momento da sua aplicação, para que o aluno consiga associar melhor a sua ação com o respetivo *feedback*.

O *feedback* pode ser também qualificado em geral ou específico. Segundo Rink (2014), o *feedback* específico, será teoricamente mais valioso para a aprendizagem, pois para além de potencialmente contribuir mais para a aprendizagem, também obriga o aluno a focar-se mais na tarefa que está a realizar. Em população mais iniciante a utilização do *feedback* geral será mais proveitosa, pois o aluno não realiza consecutivamente a mesma ação e não consegue perceber os detalhes da sua ação (Rink, 2014). No caso da minha turma optei por variar o *feedback* mediante a modalidade que estava a ensinar. No caso de modalidades em que os alunos já eram mais experientes, optei mais pelo específico, nas modalidades que estava a introduzir, aplicava mais os

gerais, pois apenas pretendia que os alunos percebessem o contexto e a forma de jogar a modalidade.

Adicionalmente, o *feedback* pode ser classificado como negativo ou positivo. Segundo Rink (2014) estudos descritivos em EF mostram que o *feedback* negativo é mais utilizado que o positivo. No meu caso penso que tal não se verificou pois sempre tive o cuidado de ter a turma motivada nas aulas, como tal não pretendia desanimar os alunos, mas sim elogiar as suas ações tentando ajudá-los a melhorar a sua *performance*.

Numa fase inicial do estágio, focava-me muito na característica motivacional do *feedback*, ou seja apenas dizia “muito bem”, “continua assim”, entre outros, mas com o tempo consegui melhorar a qualidade dos *feedbacks*, tornando-os mais específicos e pertinentes. Desta forma, os alunos tornaram-se muito mais eficazes na realização das tarefas. Para além desta melhoria na qualidade do *feedback* comecei também a completar o ciclo do *feedback*. Numa fase inicial apenas transmitia a informação ao aluno, mas não confirmava se este tinha compreendido a mesma e tinha, por conseguinte, modificado a sua ação. Mas no terceiro período já completava este ciclo, verificando a ação do aluno novamente e fornecendo dando o respetivo reforço do *feedback*. Deste modo consegui controlar melhor a evolução dos alunos.

4.2.5 Modelos de ensino

Segundo Noguera cit. por Camacho e Noguera (2002), os modelos de ensino são modelos ou a formas que os professores adaptam para as relações entre os intervenientes no processos didático que se manifestam através do desenho instrutivo e através da apresentação da matéria, na forma de correção (*feedback*), assim como na forma de o professor organizar a aula e interagir com os alunos. Estes devem clarificar os objetivos da aprendizagem em volta de grandes propósitos, devem perspetivar a natureza das tarefas de aprendizagem, os pais dos alunos e professores, os recursos didáticos necessários, o envolvimento social e as formas de organização da aula (Mesquita & Graça,

2009). Rink (cit. por Mesquita e Graça (2009) diz que não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimento de aprendizagem. Os modelos de ensino não têm necessidade de ser fixos, fazendo parte de um processo de investigação para que o professor encontre a melhor forma de transmitir os conhecimentos para os alunos, num determinado contexto (Camacho & Noguera, 2002). Na minha experiência como EE optei por usar diversos modelos ou partes dos mesmos, de forma a fazer uma melhor adequação do ensino.

Para efetuar um ensino regulado e organizado baseei-me em três modelos de ensino, o Modelo de instrução direta (MID), o Modelo de ensino dos jogos para a compreensão (MEJC) (Teaching Games for Understanding) e o Modelo de competência nos jogos de invasão (MCJI). O MID constitui um modelo que se impõe pela sua facilidade de aplicação e operacionalização em contextos transversais de prática desportiva. Este centra-se mais no professor, uma vez que as instruções são explicitamente dirigidas pelo professor, bem como todas as tomadas de decisão relativas ao processo (Mesquita & Graça, 2009). Apliquei este modelo em todas as modalidades ensinadas, mas apenas em algumas sessões. Como vantagens tinha a rapidez na instrução e no tempo de organização das tarefas, mas como os alunos não tinham oportunidade de pensar, nem de se expressar sobre a tarefa a realizar, acabava por ser um modelo pobre, a nível da aprendizagem.

O MEJC foi outro modelo que apliquei nas minhas aulas, que pressupõe o ensino das habilidades básicas de jogo através da compreensão e resolução tática do jogo (Mesquita & Graça, 2009), em que os alunos têm oportunidade de atribuírem significado às suas ações. Este adere a um estilo de ensino de descoberta guiada, onde é definido um problema, e o aluno é incitado a procurar soluções, verbalizá-las, discuti-las e explicá-las (Mesquita & Graça, 2009). Este modelo foi muito aplicado nas minhas aulas de Andebol, Futebol e Râguebi, para que os alunos tivessem de pensar nas melhores soluções durante a exercitação em vez de simplesmente as reproduzir o prescrito. Por esta razão, privilegiei o ensino através de formas básicas de jogo, embora, em alguns casos (com certos alunos) fosse necessário o trabalho de habilidades motoras isoladas, pois se os alunos não dominassem as mesmas não conseguiriam ser eficazes taticamente.

O MCJI é influenciado pelo Modelo de educação Desportiva (MED) e pelo MEJC. Este tem o objetivo de os alunos não desenvolverem apenas competências como jogadores em jogos de invasão modificados, mas também desempenharem funções de apoio e coordenação (Mesquita & Graça, 2009). O MCJI defende três tipos de tarefas de aprendizagem: formas básicas de jogo, formas parciais de jogo, tarefas baseadas no jogo (Mesquita & Graça, 2009). As formas básicas de jogo são modificações do jogo formal adaptadas ao nível dos alunos (Mesquita & Graça, 2009). As formas parciais de jogo são situações simplificadas que permitem simplificar ou evidenciar determinadas partes do jogo (Mesquita & Graça, 2009). Durante as minhas aulas apliquei estes três tipos de tarefa, consoante a necessidade de simplificar o ensino das habilidades, para que os alunos fossem mais eficazes a realizar as mesmas em jogo formal. Em alguns casos, optei também por implementar algumas variantes, criando maior nível de dificuldade aos alunos, para que desenvolvessem progressivamente as suas capacidades. Tal como no MED, este modelo defende a criação de equipas heterogéneas e equilíbrio entre elas. Este princípio foi utilizado no Atletismo e no Basebol de forma a motivar os alunos e fomentar o espírito de entreajuda dentro das equipas.

4.3 Avaliação

Do ponto de vista do estudante a avaliação é um instrumento de tomada de consciência das suas conquistas, dificuldades e possibilidades. Para a escola e para o professor esta permite reconhecer prioridades e localizar as ações educacionais que demandam maior apoio (Sousa & Darido, 2007).

Os processos de avaliação e planeamento estão diretamente relacionados. No planeamento define-se os objetivos e procedimentos para os atingir e na avaliação verifica-se os objetivos foram atingidos e se os processos se adequam às necessidades dos alunos para que sejam cumpridos. Se o ensino não for devidamente regulado não existe possibilidade de existir avaliação, pois não podemos garantir meios que possam trazer evolução para os alunos (Bento, 2003). Como tal, podemos observar dois tipos de análise distintos, a análise do

produto e a análise do processo. A análise do produto assume alguma prioridade mas nunca independente, pois sem o processo não teríamos a obtenção do produto (Bento, 2003). Durante o ensino realizei estas análises com o intuito de dar um *feedback* para que o aluno conseguisse corrigir a sua ação.

Para que a avaliação seja útil, a informação recolhida deve ser de qualidade, ou seja, com a certeza de que o descrito como observado foi realmente o que aconteceu (Siedentop, 2008). Quanto mais precisa é a informação recolhida na avaliação, mais rentável se torna para a melhoria das práticas de ensino e, por conseguinte, para a melhoria da aprendizagem do aluno. Desta forma, conseguimos perceber o que evoluiu em relação ao início e perceber a qualidade dos processos que levaram a estas conclusões (Siedentop, 2008). Neste processo, são necessárias informações sobre diversos indicadores de eficácia para que se possa criar um perfil de avaliação mais completo e, desta forma, conseguir compreender melhor todos os resultados. Para o efeito, podemos recorrer a três momentos diferentes, antes do início da UD (AD), durante a UD (AF) e no final da UD (AS).

As avaliações encontram-se ao serviço da ação em processo, alimentando e reorientando o percurso da aprendizagem do estudante, não havendo a avaliação, mas sim um conjunto de avaliações que sinalizam o percurso dos alunos, dos professores, das instituições formativas, no seu processo de aprendizagem, ensino e formação. Um professor, ao avaliar o aluno, deve também avaliar a sua própria ação, o seu papel, as suas condições de trabalho, a suas competências e conhecimentos, a sua metodologia e os recursos por ele utilizados em sala de aula. Com efeito, é fundamental que o professor se preocupe em analisar o aluno numa perspetiva ampla, exigindo para isso a utilização de atividades de ensino que permitam uma participação coletiva efetiva e através da utilização de formas variadas de expressão (Santos & Maximiano, 2013)

Siedentop (2008) diz-nos que existem várias etapas para se realizar o processo de avaliação, sendo estas: determinar os objetivos da aprendizagem, que são definidos claramente no processo de planeamento e devem estar

sempre presentes no processo de ensino-aprendizagem; reformular os objetivos de aprendizagem e de ensino sobre a forma de comportamentos, permitindo-nos identificar quais os comportamentos que procuramos trabalhar na elaboração do planeamento e observar nos alunos durante a aula; avaliar a aprendizagem de maneira precisa, definindo critérios de avaliação precisos e tendo em conta os comportamentos que pretendemos avaliar, conforme os objetivos definidos no planeamento; alcançar os objetivos utilizando estratégias e medidas regulares; manter as aquisições e obter novas habilidades; ser responsável pelo processo de ensino. O professor deve controlar todo o processo de ensino na forma mais adequada possível, tendo sempre em vista a melhoria das capacidades dos seus alunos.

A avaliação na escola onde estagiei era definida pelo grupo de EF. Cada ciclo de ensino tinha uma organização distinta. O secundário, que era o ciclo da minha turma, tinha a avaliação dividida em três partes, os conhecimentos e capacidades e ainda a cidadania. Os conhecimentos e capacidades eram divididos em duas áreas, a psicomotora e a cognitiva. A área psicomotora era composta pelas habilidades motoras, cultura desportiva e CF e tinha o valor de 75%. As habilidades motoras eram compostas pelas notas finais das avaliações das modalidades, contando com 65% para a nota final. A cultura desportiva tinha um peso de 10% na nota final e era avaliada através de uma ficha sumativa, realizada no final das unidades didáticas lecionadas. A CF contava com 10% para a nota final e era avaliada através dos resultados obtidos na bateria de testes *Fitnessgram*. A cidadania valia 15% da nota final e era dividida em 3 fatores, o interesse e empenho, o cumprimento de regras e a entreaajuda e cooperação, sendo distribuída a cotação de forma equitativa por todos.

4.3.1 Instrumentos de Avaliação

Para ter uma boa avaliação é necessário fazer uma boa seleção dos instrumentos selecionados e adequá-los ao contexto em que são utilizados (Siedentop, 2008).

Existem diversos métodos de avaliação do ensino. Durante o meu processo de estágio optei preferencialmente pelo uso de três métodos, o julgamento intuitivo, o registo de notas e a utilização de listas de verificação (Siedentop, 2008). O julgamento intuitivo acontece quando o professor experiente com alguns conhecimentos sobre o ensino observa enquanto ensina e faz um juízo sobre o que observou (Siedentop, 2008). Este, dos 3 métodos, foi o que menos utilizei, usando-o apenas em algumas aulas na fase inicial e em alguns momentos onde queria ter uma noção global do estado da turma numa modalidade. O registo de notas acontece quando um observador toma notas do que se sucede durante a sessão de observação e usa as mesmas para comentar a sessão observada (Siedentop, 2008). Este método foi o mais utilizado quando realizava as observações dos meus colegas de estágio retirando notas que à *posteriori* organizava, no sentido de informar os meus colegas e melhorar as minhas práticas. Utilizei também o mesmo nas reflexões diárias das aulas, mas ao contrário do processo anterior não existia um registo no momento da aula, existindo apenas uma observação e registo mental, que era passado para papel no final da mesma. O método que mais utilizei para avaliação, tanto inicial como sumativa foram as listas de verificação. Este método consiste na observação se um determinado critério, no sentido de verificar se era ou não cumprido. Os comportamentos a observar eram sempre os conteúdos ensinados ao longo da UD ou seja os objetivos que foram planeados para aquela modalidade.

4.3.2 Avaliação Diagnóstica

A AD é realizada para conhecermos a situação em que se encontra determinado grupo ou indivíduo, em relação a uma ou a várias variáveis (Kiss, 1987). Na minha opinião, esta tem o objetivo de analisar o nível em que a turma se encontra para que seja realizado um planeamento com mais precisão e mais adequado à turma possível.

De facto, a AD foi muito importante para construir todo o planeamento para turma. Desta forma, consegui perceber o nível em que a turma estava e organizar o processo de ensino-aprendizagem mediante as suas mais-valias e

dificuldades. Estas informações foram utilizadas para construir as UD's de cada modalidade, definindo objetivos de aprendizagem adequados aos níveis verificados.

A AD foi também um meio importante para a formação de equipas nas modalidades, uma vez que mediante os resultados desta avaliação, tentava constituir grupos heterogéneos e desta forma consegui ter equipas mais equitativas. A vantagem da existência de grupos heterogéneos é o facto de promover a entreaajuda e cooperação e tentar evitar situações de supremacia por parte de alguns alunos mais capazes, obrigando estes a ajudar os colegas e a trabalhar sempre para o bem da equipa.

A AD foi sempre realizada na primeira aula de cada UD. Optei por esta decisão pois só no início de cada modalidade é que dispunha de toda a informação necessária para lecionar a mesma, conseguindo, desta forma, compreender melhor as ações técnicas e táticas dos alunos. Outra razão que me levou a realizar esta avaliação nesta altura foi o facto da aprendizagem de algumas modalidades, concretamente as coletivas, assumir algum *transfer* nos comportamentos dos alunos noutras modalidades também coletivas.

Em algumas modalidades optei por não realizar a AD porque os alunos não tinham quaisquer experiências, como no Râguebi e no Basebol. Como estas modalidades têm características muito particulares e não existe transição de conteúdos com outras modalidades, optei por ensinar as modalidades pelo nível elementar.

4.3.3 Avaliação Formativa

Segundo Siedentop (2008) a AF consiste em recolher informações com o objetivo de melhorar o rendimento, enquanto a avaliação em geral tende a julgar o valor do rendimento. A avaliação decorre durante todo o processo de ensino-aprendizagem e tem o objetivo de saber e informar ao objeto de estudo o que está ocorrendo, a fim de dinamizar ao máximo o processo de ensino-aprendizagem (Kiss, 1987).

Durante o processo de ensino optei por não ter nenhum momento específico para a AF, sendo esta uma fraqueza do meu estágio. Pois, como não realizei este momento não tive um controlo tão pormenorizado do estado em que a turma se encontrava, no decorrer das UD, não tinha forma de poder efetuar alterações no planeamento que permitissem melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado realizei reflexões diárias que continham as informações referentes às prestações dos alunos, e ao decurso das aulas planeadas, sabendo o que devia manter e o que devia melhorar. Estas reflexões numa fase inicial não eram muito aproveitadas para realizar a AF, sendo muito descritivas, mas com o passar do tempo consegui aproveitar mais esta tarefa e melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem.

4.3.3 Avaliação sumativa

A avaliação é a forma de adquirir dados acerca dos resultados obtidos a longo prazo (Bento, 2003). Quando a avaliação é realizada no fim do programa ou da unidade esta avaliação diz-se sumativa (Rink, 2014). A AS é a confirmação do cumprimento dos objetivos planeados e por isso optei por a realizar no final de cada UD. Desta avaliação, foram retiradas as confirmações das avaliações referentes à prestação dos meus alunos, que posteriormente foram transformadas numa classificação. Para mim esta tinha um significado muito mais importante, que era a verificação da aprendizagem do aluno.

Como ensinei sempre duas modalidades por período e ambas eram ensinadas em paralelo realizei a avaliação sempre no final do período. Na verdade, esta serviu apenas para confirmar o que já tinha sido observado durante as aulas anteriores. Embora fosse habitual uma mudança de comportamento de alguns alunos nos momentos de avaliação. Os alunos que não passavam a bola já passavam a bola e todos tentavam se ajudar uns aos outros. Tenho pena de não ter conseguido incutir aos alunos que este seria um espírito a adotar todas as aulas e não só no momento de avaliação, até porque aquelas atitudes que só seriam realizadas uma vez num período inteiro não seriam tidas em conta.

No que concerne aos desportos coletivos optei por realizar a avaliação sempre em jogo. Em alguns casos optei por realizar a mesma em jogo formal e em formas reduzidas, pois com as formas reduzidas conseguia compreender melhor algumas intervenções e comportamentos dos alunos. No caso do Badminton optei por juntar ao jogo formal a realização de diferentes sequências com os batimentos ensinados, pois no jogo alguns alunos prejudicavam a técnica de batimento em prol do resultado. No caso do Atletismo optei por realizar as avaliações em provas isoladas para cada disciplina desta modalidade, como tal tive de atribuir duas aulas para a avaliação, pois esta tornou-se um pouco demorada. Em relação à distribuição da avaliação pela técnica e tática, nos desportos coletivos, optei por privilegiar a tática, uma vez que considerava importante que compreendessem o jogo e soubessem agir da forma correta mediante as diferentes situações em vez de serem tecnicamente perfeitos.

Para ser mais fácil realizar a avaliação optei por fazê-la sempre em grupos, quando possível, pois conseguia ter mais facilidade em focar-me nas ações de poucos alunos. No caso de necessitar de ter um número elevado de alunos, tal como no jogo formal tentava fazer sempre uma análise global e acompanhar cada aluno durante algum tempo até conseguir verificar se cumpria como os critérios que tinha definido.

4.3.4 Dificuldades e estratégias

A maior dificuldade que senti na fase inicial foi observar tantos critérios em tantos alunos, principalmente, quando não conhecia bem as caras e os nomes, e não conseguia transcrever o que via para o papel. Ou seja, apesar de conhecer bem as duas modalidades lecionadas no 1º período (Andebol e Atletismo) e não ter quaisquer dificuldades em identificar os comportamentos dos alunos, tinha dificuldade em associar os nomes. Não utilizei nenhuma estratégia para resolver este problema, pois com o tempo conheci bem a turma e passei a saber bem quem eram os alunos.

Nas três últimas modalidades que avaliei (Basebol, Futebol e Râguebi) deixei de optar por avaliar utilizando uma folha de papel, mas optei por utilizar o computador. Desta forma, conseguia ser mais rápido e eficaz no registo da observação, conseguindo transcrever mais rapidamente as informações para as tabelas que continham os critérios. Ao mesmo tempo quando terminava a avaliação já tinha a nota daquela modalidade praticamente pronta, pois criava as fórmulas previamente para que ao preencher a tabela já fosse atualizando os valores da nota final.

Em relação à criação dos instrumentos para avaliação (fichas de verificação) tive mais dificuldades na sua criação na fase inicial do estágio, pois como os objetivos não estavam muito bem definidos no planeamento era difícil proceder à criação de critérios a observar nos alunos. Quando consegui ajustar e melhorar, ao longo do processo de estágio, consegui ser mais claro e objetivo nos critérios definidos.

5. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

5.1 Direção de turma

Segundo a Portaria n.º 921/92³ as competências do diretor de turma (DT) são: promover junto do conselho de turma a realização de ações conducentes à aplicação do projeto educativo da escola, de forma a envolver os encarregados de educação e a comunidade; assegurar a adoção de estratégias coordenadas relativamente aos alunos da turma, bem como a criação de condições para a realização de atividades interdisciplinares; promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma a informação necessária à adequada orientação educativa dos alunos; promover a rentabilização dos recursos e serviços existentes na comunidade escolar e educativa, mantendo os alunos e encarregados de educação informados da sua existência; elaborar e conservar o processo individual do aluno; assegurar a aplicação de medidas educativas decorrentes da apreciação de situações de insucesso disciplinar; coordenar o processo de avaliação dos alunos; propor aos serviços competentes a avaliação especializada, após solicitação do conselho de turma; propor, na sequência da decisão do conselho de turma, medidas de apoio educativo adequadas e proceder à respetiva avaliação; presidir às reuniões de conselho de turma, com as seguintes finalidades, avaliação de dinâmica global da turma, planificação e avaliação de projetos de âmbito interdisciplinar, nomeadamente da área-escola, e formalizar a AF e sumativa. Este docente assume três principais funções de intermediário em relação às relações presentes no meio escolar: docência e gestão; escola e família; professor e aluno. Infelizmente, durante o acompanhamento que realizei ao DT não consegui assistir ao desempenho de todas estas tarefas, pois apenas acompanhei o DT apenas durante o 3º período, principalmente, pela dificuldade em gerir o meu tempo e as minhas tarefas de estágio, bem como por algum descuido da minha parte. Contudo, apesar de ter sido um acompanhamento

³ Portaria n.º 921/92, Ministério da educação, Diário da República

realizado durante pouco tempo acabou por ser muito importante no meu processo de estágio.

Em termos gerais, podemos dizer que, sendo o professor o gestor do currículo, o DT é o responsável pela gestão da coordenação curricular, em que o aluno é o destinatário e agente principal deste processo. Por esta razão, juntamente com os professores de turma, o DT deve criar um clima propício ao melhor desenvolvimento possível do aluno. Pude observar este cuidado do DT, tentando sempre fazer o melhor para os alunos.

O DT procura sempre no final de cada período realizar reuniões com os pais/encarregados de educação. Estas reuniões servem para manter os pais sempre situados em relação aos progressos escolares dos seus filhos. Aqui o DT tem por vezes o papel ingrato de dar mas notícias em relações a comportamentos, atitudes ou prestações escolares menos positivas por parte dos alunos, que muitas vezes não são bem aceites por parte dos encarregados de educação. As fichas informativas relativas ao aproveitamento dos alunos são normalmente entregues aos encarregados de educação nesta reunião. Normalmente, existe um outro horário definido pelo mesmo onde poderá reunir durante a semana com algum encarregado de educação quando se trata de um assunto mais urgente. Esta reunião pode ser convocada tanto pelo DT, como pelo encarregado de educação. Neste momento podem ser tratados diversos assuntos e existe um diálogo aberto entre os dois intervenientes nas reuniões, onde no final é sempre procurado uma solução que traga melhorias para o aproveitamento do aluno. Neste acompanhamento permitiram-me assistir e colaborar em algumas destas reuniões com alguns encarregados de educação, em que eram discutidos diferentes assuntos, tais como, exames a realizar pelos alunos no final do período, as classificações e os comportamentos dos discentes. Para além destas, participei em duas reuniões em que o tema se centrava em problemas disciplinares graves. Mais uma vez pude acompanhar o empenho do DT no desempenho da sua função, em que tentou ser a ponte entre a escola, o alunos e a família.

Nesta experiência, tive a oportunidade de acompanhar o DT da minha turma residente, o que foi muito importante para mim, porque existia sempre um afeto e preocupação acrescida com esta turma, fazendo tudo o que era possível para que os alunos tivessem boas condições de ensino.

Em termos de tarefas apenas assisti à preparação da reunião com os encarregados de educação e à justificação de faltas dos alunos da turma. Esta última tarefa era a única que era repetida semanalmente, de forma a existir um controlo mais próximo das faltas e das respetivas justificações.

Com esta experiência conclui que o DT é o principal agente responsável pelo acompanhamento próximo da turma, tanto nas situações boas como nas menos boas, de forma a fazer uma gestão curricular o mais adequada possível e de criar excelentes oportunidades para os alunos serem educados e forma.

No meu entendimento, o DT deve ter um perfil adequado a esse cargo e vivê-lo com a intensidade e responsabilidade que lhe é inerente, pois ser professor, mais do que uma profissão, é, também, uma vocação e uma missão.

5.2 Dinamização de atividades/eventos

Neste ano de EP colaborei em todas as atividades desportivas que foram realizadas na escola, mas neste capítulo apenas me irei centrar nos eventos de maior dimensão e mais marcantes para mim. Os maiores eventos foram o corta-mato, o “Mexe-te” e torneio de Basquetebol *Compal air* 3x3, bem como um torneio de futebol realizado pela associação de estudantes e o Sarau.

O corta-mato foi o primeiro evento a ser realizado. Na preparação desta atividade estivemos um pouco ausentes, pelo facto dos professores da escola optarem por assumir essa responsabilidade. O nosso auxílio foi apenas na angariação de alunos para a participação no evento, que mesmo assim teve uma fraca adesão, comparativamente aos anos anteriores. No dia do corta-mato estivemos mais interventivos, ajudando na montagem, no controlo e logística do evento e, por fim, na entrega dos prémios. Na minha opinião toda a atividade

correu como era planeado, apenas existiram duas lesões, que foram rapidamente solucionadas por elementos do INEM que se encontravam na escola em prevenção.

Nesta experiência, aprendi que a divulgação dos eventos deve ser realizada com muita antecedência e visão, pois caso tal não aconteça o evento não terá muita adesão. O facto de existirem prémios no evento é uma boa forma de motivar os alunos para a realização do mesmo, mas por outro lado penso que os alunos deveriam participar por gosto e não por intenção de ganhar o prémio. Para que a adesão a este evento fosse um pouco melhor penso que poderia ter sido divulgado com mais antecedência. Outro fator que podia ter influenciado pela positiva era a modificação do percurso a realizar, incluindo zonas com maior dificuldade de progressão, uma vez que a escola tinha esse espaço disponível a que chamavam de “deserto”.

O segundo grande evento a nível desportivo foi o torneio 3x3 *Compal air* de Basquetebol. Este torneio consiste na realização de jogos de basquetebol 3x3 por diferentes escalões, definidos pelas idades dos alunos. Este torneio teve um grande impacto na escola, uma vez que toda a comunidade está fortemente ligada ao basquetebol, existindo uma grande adesão. Mais uma vez a nossa intervenção foi muito mais no dia do evento do que na sua preparação. Os professores da escola já tinham a organização definida de anos anteriores e optaram por mantê-la. No próprio dia auxiliámos de diversas formas, tanto na gestão, como na arbitragem. Tudo correu como previsto, sem existirem lesões nem contratempos. O ambiente que foi sentido durante este evento foi espetacular pois sentia-se que toda a comunidade escolar estava envolvida. Para este torneio ser melhorado poderia existir uma melhor organização na gestão dos campos, pois no final do evento estavam campos sem jogos, enquanto ainda existiam jogos a ser realizadas nos que estavam ocupados.

No final do segundo período existiu mais um evento desportivo que foi organizado pela associação de estudantes, um torneio de Futebol. A associação de estudantes tratou de toda a logística, organização e gestão pedindo apenas o auxílio ao professores estagiários nas questões de arbitragem, para evitar

conflitos e ao mesmo tempo realizar uma supervisão de todo o evento. Existiram alguns conflitos entre equipas, o que é normal no contexto desportivo mas que não criaram nenhuns problemas ao desenrolar do evento. Cada equipa jogava numa fase inicial com as equipas do seu grupo, existindo de seguida quartos-de-final, meias-finais e final. Este evento estava um pouco mal organizado a nível de comunicação entre os organizadores e de estratégias de gestão, pois a mesa com as fichas de jogo estava distante do local de jogos, existindo sempre uma necessidade de verificarem quais as equipas que jogavam a seguir nos campos. Com isto foi perdido muito tempo que poderia ter sido aproveitado para encurtar a duração do evento. A escola forneceu todo o material necessário para a realização do mesmo, nomeadamente, coletes, bolas, acesso aos balneários e o campo de relvado sintético.

O “MEXE-TE” é um evento realizado todos os anos na escola onde estagiei e que tem o objetivo de trazer à escola novos desportos para que os alunos possam experimentar e tomar conhecimento da sua existência. Para o efeito, cada dia da semana conta com a realização de um desporto diferente. Este foi o evento cuja organização ficou sob a nossa responsabilidade (estagiários), tendo assumido a coordenação, planeamento e execução da maioria das atividades. Na verdade, este foi a nossa oportunidade para mostrar as nossas capacidades de organização de eventos e trazer algo novo para a escola. Como tenho algumas experiências em outras áreas do desporto fiquei responsável pela organização de três dos quatro dias deste evento. O primeiro dia contou com uma atividade de *Parkour*. Os alunos adoraram esta atividade e apesar de existir alguma timidez por parte da maior parte deles, acabaram por realizar o que era pretendido e se divertir. Esta timidez de que falo, foi causada pelo facto deste evento ser realizado no polivalente, onde todas as ações eram vistas por toda a comunidade escolar. Na realidade, verificou-se este fator em todos os dias do evento, mas que era incontornável, devido ao local onde era realizado. Esta decisão do local era propositada, pois era um evento para toda a comunidade escolar e por isso deveria estar acessível a todos. O segundo dia contou com uma atividade de *Kizomba* onde os alunos tinham a oportunidade de aprender um pouco sobre esta dança, mas o constrangimento de ter que dançar

a dois foi mais um fator limitante de toda a atividade. Mesmo assim, existiu uma grande adesão da comunidade escolar, incluindo professores que quiseram aprender. Todas estas atividades eram planeadas para serem apresentadas e ensinadas durante as aulas, às turmas que tinham aula de EF, mas também durante o intervalo, para que toda a comunidade tivesse oportunidade de participar. O terceiro dia de atividades contou com o treino militar, que sinceramente foi a atividade que mais retirei prazer, devido ao trabalho que realizamos com os alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Estes alunos estiveram presentes também na atividade de *parkour*, onde foi bastante gratificante assistir à sua motivação e divertimento, mas penso que esta atividade os envolveu um pouco mais. A par de um colega meu de estágio fizemos um pequeno ensaio de recruta e treino militar com os alunos, que levaram esta “brincadeira” com enorme seriedade. A possibilidade de ver os sorrisos nas caras deles, associados a uma experiência fora do comum foi única e uma experiência que jamais esquecerei. O último dia de atividades foi composto por manobras com cordas, como por exemplo, a realização de *Rapel*, tirolesa e *Slackline*. Mais uma vez, existiu um envolvimento de toda a comunidade, existindo professores a participar nas atividades, a par dos alunos. No final desta atividade demos a nossa missão por cumprida, pois conseguimos trazer modalidades novas e experiências renovadas à escola, conseguindo envolver toda a comunidade nas mesmas.

O Sarau foi o último evento desportivo realizado no final do ano. Este foi o único evento em que não colaborei. O Sarau é organizado por todo o agrupamento de escolas, como tal foi criado um grupo de professores para a organização do mesmo, onde os estagiários não estavam incluídos. Isto, porque estávamos no final do processo de estágio e tínhamos muito trabalho a realizar e não conseguíamos estar totalmente envolvidos na preparação das atividades. No entanto, tive uma breve participação no evento através de uma coreografia com os estudantes com NEE. Este evento teve algumas falhas na organização, nomeadamente, na falta de listas devidamente colocadas para os participantes saberem a sua ordem de entrada, que permitiam e também organizavam a ordem das músicas utilizadas por cada grupo. Quanto à organização do espaço

penso que foi bem realizada, conseguindo acolher toda a comunidade escolar, tal como estava planeado.

O professor de EF tem um papel preponderante na organização e criação destes eventos. Este deve ter a capacidade de os criar e inovar, no sentido de criar momentos de interatividade diferentes na escola, bem como de motivar os alunos para a prática da EF. Para mim, estes eventos são muito importantes, porque só eles conseguem juntar toda a comunidade em prol do bem-estar físico e da prática desportiva saudável.

5.3 *Atelier* de Educação Física

O *Atelier* de EF foi mais uma atividade apenas organizada pelos EE. Esta tinha como objetivo inicial sensibilizar alunos com sobrepeso para a prática de atividade física regulada, que promovesse hábitos de vida saudável. A atividade consistia na realização de TF com o intuito de melhorar a CF dos praticantes. Para o efeito, os alunos juntavam-se aos professores no pavilhão todas as quartas-feiras pelas 14h para realizarem meia hora de TF. A população que pretendíamos atingir não aderiu a esta atividade, mas tivemos outros alunos a participar. Assim, conseguimos formar um grupo com cerca de 6 alunos, presentes nos treinos todas as semanas e que tinha um gosto enorme pela prática. Na realidade, era notório o empenho e investimento dos alunos nesta sessão de treino, sendo perceptível as melhorias das suas capacidades motoras, ao longo da atividade.

Em termos de organização, o núcleo de estágio optou por se dividir em dois estagiários numa semana e outros dois na semana seguinte. De certa forma esta forma de trabalho foi uma mais-valia pois os alunos tiveram acesso a formas de trabalhar diferentes, mas por outro lado não pois não existia um fio condutor durante a atividade. Para surgir mais efeito, esta atividade deveria ter sido planeada em conjunto criando mesociclos, para que o trabalho fosse mais contínuo. Na realidade, existia comunicação entre os dois grupos, mas não era o suficiente para que o planeamento fosse elaborado em conjunto. O facto de no

final do segundo período recebermos mais algum material de TF foi bom para esta atividade, pois conseguimos trazer novos exercícios e trabalhar de outras formas que até então não tínhamos conseguido. Esta atividade foi um sucesso, no caso destes alunos, mas não cumpriu com o seu objetivo primário que era captar alunos com sub/sobrepeso. O facto de ocorrer apenas uma vez por semana e num horário pouco acessível para os alunos pode ter sido uma causa para a pouca adesão. No entanto, esta vivência foi positiva para nós (estagiários) e para os alunos que participaram, principalmente, pelas melhorias que conseguiram alcançar na CF.

6. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Os estudos de Raymend (2008) dizem que o saber do professor emerge da sua natureza social e plural, advindos de diferentes partes da sua trajetória de vida pessoal. O ano de estágio é um local onde existe uma grande modificação do saber do professor, ocorrendo várias alterações ao nível da construção da nossa identidade enquanto futuros professores. No meu caso específico, senti uma grande modificação ao longo do ano de estágio, pois reconheço que iniciei o ano como instrutor e terminei-o claramente como professor, centrado cada vez mais no processo ensino-aprendizagem, tanto ao nível do planeamento, como da aplicação e reflexão. Deste modo, toda a minha forma de atuar se modificou, ou seja, os conhecimentos foram alargados e os já existentes foram reconstruídos. O planeamento tornou-se mais preciso, completo e adequado ao contexto em que estava inserido. A aula tornou-se cada vez mais organizada e preparada para os alunos aprenderem. As reflexões permitiram-me identificar cada vez mais os problemas e as mais-valias das aulas, para que fossem cada vez mais lucrativas a nível de aprendizagem. Aqui, a reflexão é entendida como o pensamento e análise sobre a ação, em que se identificam os seus aspetos positivos e negativos, permitindo a reformulação da prática (Tsangaridou e O'Sullivan cit. por Azevedo et al, 2014). Segundo (Azevedo et al., 2014) existe uma relação clara entre a reflexão e a ação, sendo estas dependentes uma da outra.

Durante a fase inicial de estágio, não retirei proveito desta tarefa, pois as minhas reflexões eram muito descritivas e não tinham conteúdo que pudesse rentabilizar para a melhoria das aulas seguintes. Além disso, como não existia um registo atempado, ocorriam algumas falhas frequentemente nas aulas. Como refere Azevedo et al. (2014), a reflexão é bastante importante, porque através desta podemos proceder à deteção de erros e, posteriormente, propor estratégias para a resolução dos mesmos. Como já referi, dei muito mais uso às reflexões apenas mais tarde, talvez a meio do segundo período, e quando o fiz senti uma diferença bastante grande na qualidade das minhas aulas. Isto, porque conseguia ter um planeamento muito mais preciso e específico às necessidades

e dificuldades da turma. Rodrigues (cit. por Azevedo et al. (2014) diz que a reflexão é importante para tomar uma decisão apropriada e resolver um determinado problema, desta forma a reflexão torna-se num instrumento muito importante no quotidiano de um professor, pois se este não efetuar um registo dos problemas, não terá como os identificar, nem tão pouco sentirá necessidade de procurar solução para os problemas que assim permanecerão nas aulas. Para isto não acontecer procurei realizar uma prática sempre reflexiva, relacionando o planeamento com a prática da aula e fazendo de seguida os reajustes necessários para colmatar os problemas.

Por esta razão, a prática reflexiva é considerada uma prática vantajosa para os professores, pois permite adaptar as respostas dadas a situações complexas e incertas (Azevedo et al., 2014), sendo decisiva no processo de desenvolvimento profissional.

A elaboração do estudo relativo ao TF foi também uma forma de evoluir como professor, pois fez-me ver que existem novas formas de trabalhar a CF, que podem ser mais motivantes para os alunos e mais adequadas às suas necessidades.

6.1. Os efeitos do Treino Funcional na melhoria da Condição Física dos alunos nas aulas de Educação Física

6.1.1 Introdução

O presente estudo surgiu com a intenção de proporcionar aos meus alunos novas formas de trabalhar a CF nas aulas de EF, não só para que pudessem desenvolver e melhorar as suas capacidades motoras, como também entenderem este tipo de trabalho como um bem necessário, que pode ser aliciante. Outro fator que levou à realização deste estudo foi a excelente disponibilidade motora da turma e a facilidade de aprendizagem. Pois, foi um grupo que apresentou sempre uma grande vontade de ultrapassar novos desafios e, como tal, este foi mais um que decidi propor à turma. Principalmente,

por considerar o trabalho de CF fundamental para o desenvolvimento motor e bem-estar dos alunos.

Embora a recomendação atual para a prática diária de um jovem seja de 60' de atividades moderadas ou vigorosas, 5 vezes por semana (Strong, 2005), hoje deparamo-nos cada vez mais com a inatividades das crianças e jovens. Se em casa muito deles optam por atividades de lazer, que privilegiam o acesso às novas tecnologias (ver televisão, aceder à internet e redes sociais, jogar vídeo jogos), na escola os alunos passam muito tempo sentados em salas de aulas, por vezes, com posturas incorretas, sendo para muitos deles as aulas de EF o único estímulo para a prática de desporto e a única oportunidade para melhorar a CF. No entanto, no meu entendimento, nem sempre os professores de EF conseguem dedicar tempo para a preparação e realização deste tipo de trabalho nas aulas, nem tão pouco os alunos se sentem motivados para o fazer. E, na verdade, estas atividades devem ser desenvolvidas de forma apropriada, divertida e, se possível, conter uma grande variedade de movimentos (Strong, 2005). Deste modo, penso que a maioria dos profissionais de EF têm alguma dificuldade em mudar ou sair da sua zona de conforto e, como tal, quando trabalham a CF nas aulas continuam a recorrer a métodos tradicionais, que pouco motivam os alunos. Pois, como referem Garganta e Santos (2015), a falta de motivação e a monotonia são fatores apontados para a ausente regularidade da prática de exercício físico.

Neste contexto o TF surge, nas escolas, como uma forma motivante para, num curto período de tempo, investir no desenvolvimento da CF dos alunos. Assim, atendendo a estas informações, para o presente estudo optei por aplicar um circuito de TF, no sentido de verificar os efeitos desta metodologia na CF dos meus alunos.

6.1.2 Enquadramento da temática

Nos últimos anos uma das formas mais recorrentes de treino tem sido a utilização de exercícios aeróbios (Garganta & Santos, 2015). Segundo (Garganta & Santos, 2015), este tipo de exercícios foi durante várias décadas indicado

como essencial para a saúde e muito importante no combate à obesidade, mas, atualmente, este tipo de treino parece ser apenas um mito. Hoje, reconhece-se que a prática de exercício não deve estar baseada em mitos nem em *Guidelines*, com sessões intermináveis e extremamente monótonas, pois é essencial delinear planos de prescrição de exercícios que contemplem as necessidades e motivações das pessoas (Garganta & Santos, 2015). Por esta razão, considere pertinente o recurso ao TF, no sentido de proporcionar exercícios mais adequados e mais motivantes para os alunos, para que sentissem gosto no trabalho desenvolvido para a melhoria da CF.

A CF é apontada na bibliografia como um conjunto de capacidades condicionais e coordenativas, que permitem ao indivíduo realizar as atividades diárias e desportivas sem apresentar fadiga excessiva (Santos & Maximiano, 2013). As capacidades condicionais encontram-se organizadas em quatro grupos: resistência, força, velocidade e flexibilidade (Santos & Maximiano, 2013). A força é a habilidade do ser humano se opor ou superar a uma resistência externa através do esforço muscular (Zatsiorsky, cit por Alves & Rebelo, 2006). A velocidade é a capacidade que nos permite executar os movimentos no mais curto espaço de tempo (Coiceiro, 2008). A flexibilidade é a capacidade que nos permite executar todos os movimentos articulares com mais amplitude e tem como princípios a elasticidade muscular e mobilidade articular (Coiceiro, 2008). A resistência é a capacidade que permite suportar e recuperar da fadiga física ou psicológica, sendo esta a capacidade que nos permite realizar um exercício durante um determinado tempo sem que seja perdida eficácia na execução do mesmo (Coiceiro, 2008). As capacidades coordenativas são determinadas pelos processos de condução do sistema nervoso central (reação complexa, diferenciação cinestésica, ritmo, equilíbrio e orientação espacial). (Coiceiro, 2008). Segundo Garganta e Santos (2015), deste conjunto de capacidades existem duas essenciais para a realização do movimento humano, a coordenação e a força, sendo as restantes capacidades variações das mesmas. Esta é uma visão mais moderna de toda a organização das capacidades associadas ao movimento e à CF, que realmente ocorre com o uso do TF.

O TF é uma metodologia, que visa dotar o corpo humano de um leque de movimentos eficientes e saudáveis (Garganta, 2014)⁴. Este é um tipo de treino que apela à função motora global (como andar, correr, empurrar, puxar, agachar, saltar, lançar), sendo possível adotar materiais de treino diversificado (Garganta, 2014). O TF pode ainda ser entendido como um conjunto de exercícios que promovam a CF com base em “padrões de movimento” que servem de suporte para a realização de um conjunto alargado de tarefas do dia-a-dia ou técnicas desportivas (Garganta & Santos, 2015). A grande diferença entre o TF e o treino convencional é que o foco não está no isolamento muscular ou nos músculos solicitados, mas nos movimentos, traduzido em pilares e padrões (Garganta & Santos, 2015). Desta forma, podemos ter um tipo de treino que se adequa mais às necessidades diárias dos alunos e não tanto ao trabalho muscular específico. Os desportos, na sua generalidade, apresentam características comuns associadas a padrões de movimento, o que o TF faz é olhar para estes pontos em comum e reforça-los de forma a melhorar a *performance* dos atletas (Boyle, 2004). Segundo Boyle (2004) a chave para o sucesso deste tipo de treino é analisar quais as qualidades essenciais de um determinado desporto e focar o TF nas mesmas, de forma a melhorar o atleta. Segundo o mesmo autor, é também importante que o treino faça sentido para o atleta, pois, desta forma, este irá identificar-se muito mais com o treino e estará mais motivado a realizá-lo.

Apesar de ser um tema atual o TF não é uma novidade. A sua origem advém do “treino em circuito”, sugerido em 1953 por Morgan e Adamson na universidade de LEEDS, em Inglaterra (Godoy, 1994). O treino em circuito começou por ser utilizado para treinar os atletas em recinto fechado, uma vez que o clima inglês bastante rigoroso, não permitia treinar em espaço aberto. Hoje, o objetivo deste tipo de treino foca-se no desenvolvimento da CF geral, podendo ser adaptado à especificidade de qualquer modalidade. Além disso, as cargas de treino são facilmente adaptadas a cada praticante (Mollet, 1962; Scholich, 1993). O TF está a tornar-se cada vez mais popular e tem sido

⁴ Documentos de apoio do seminário de Treino Funcional da unidade curricular de Tópicos da Educação Física e Desporto I pertencente ao plano curricular do 2º Ciclo em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário (ano letivo 2013/2014)

considerado uma alternativa interessante ao treino tradicional para a melhoria da aptidão física de forma integrada (Gambetta, 2007). Isto, porque solicita tanto as capacidades condicionais como as coordenativas, focando-se no maior número de movimentos multiarticulares possíveis nos diversos planos de movimento (Gambetta, 2007).

Boyle (2004) defende que a maioria dos exercícios propostos nesta metodologia de treino devem ser executados em pé e incluir movimentos multiarticulares, mas ao mesmo tempo se centrar nos músculos estabilizadores. Neste campo, Santana (2002) apresenta 4 pilares do movimento humano: deslocamento/locomoção, mudanças de nível, puxar/empurrar e rotação. Este tipo de treino pretende trabalhar todos de forma equitativa.

Boyle (2004) defende ainda três princípios para a criação de um programa de TF: aprender primeiro os exercícios básicos, iniciar com exercícios de peso corporal e progredir do simples para o complexo. Já para Garganta e Santos (2015), o TF deve ser planeado mediante a organização de uma pirâmide de *Performance* (Figura 2):



Figura 2- Pirâmide de Performance (Adaptada de *Functional Movement Systems*, 2010)

A base desta pirâmide é o movimento, na qual o atleta necessita de ser coordenado, ter uma boa mobilidade articular e estabilidade para poder realizar o TF. Só depois se pode pensar no aumento das cargas e na *performance*. O segundo patamar (*performance*), pressupõe uma carga adequada de treino para a evolução do aluno ao nível da CF. O último patamar evidencia a técnica, ou seja, a especificidade de cada modalidade, para que seja traduzida em movimentos no treino.

Neste sentido, Garganta e Santos (2015) apresentam as seguintes regras para a criação de um programa de TF: começar com exercícios que promovam a mobilidade articular das principais articulações; alterar cadeias cinéticas (por

exemplo treinar membros superiores e de seguida membros inferiores); corrigir a técnica de execução para evitar lesões e melhorar a postura dos executantes; alternar as intensidades dos exercícios com o objetivo de existir possibilidade de recuperação e de alguma execução com maior intensidade; equilibrar o número de exercícios que exijam empurrar e puxar, para contrariar a diferença que normalmente existe entre a cadeia posterior e anterior; e para terminar, procurar realizar exercícios em diferentes posições, de joelhos, deitado, de costas de frente, entre outros.

Estas foram de facto indicações que tentei ter em conta no planeamento do circuito de TF, implementando no presente estudo.

6.1.3 Metodologia

6.1.3.1 Metodologia de recolha

Participantes









O grupo de participantes é constituído por 19 alunos de uma turma de 11º ano de ensino regular (curso de Ciências e Tecnologias), de uma escola nos arredores de VNG. Os participantes têm idades compreendidas entre os 16 e 18 anos, sendo 8 alunos do sexo feminino e 11 do sexo masculino. O professor responsável pelo processo de ensino aprendizagem e pela condução das sessões de treino era o EE (eu).








Circuito de TF

O estudo centra-se num período de treino com a duração de 6 semanas, com três sessões semanais de 15'. Cada sessão de treino era composta por 3 circuitos de 5 exercícios. Cada exercício tinha a duração de 25'', cujo objetivo era realizar o maior número de repetições, com uma postura correta. O tempo de recuperação entre exercícios era de 15'' e o tempo de recuperação entre circuitos era de 2'. Todas as sessões de treino foram realizadas no final de cada aula de EF, por isso não existia aquecimento para o TF.

Em cada semana de treino eram realizados 5 exercícios (Flexões de braços, *Lunges*, *Burpees*, Prancha e um exercício opcional), aumentando o grau de dificuldade nas semanas seguintes, através da introdução de variantes mais complexas. Este aumento do grau de dificuldade ocorria a cada duas semanas. O exercício opcional era sugerido pelos alunos, conforme as possibilidades apresentadas na Tabela 1, para que tivessem uma participação ativa e se sentissem motivados. Na Tabela 1 é apresentada a bateria de exercícios propostos.

Tabela 1- Bateria de exercícios aplicada

Flexão de braços	Flexão de braços com apoio nos joelhos	Nível 1	
	Braços Afastados	Nível 2	
	Braços juntos ao tronco	Nível 3	
Lunge	Normal	Nível 1	
	Com salto	Nível 2	
Burpee	Com agachamento	Nível 1	
	Normal	Nível 2	
	Puxar joelhos ao peito	Nível 3	

Prancha	Prancha isométrica	Nível 1	
	Puxar joelhos ao peito alternadamente	Nível 2	
	Puxar duas pernas simultaneamente	Nível 3	
Outros exercícios	Polichinelo		
	Flexão do tronco com rotação		
	Flexão inversa do tronco		
	Deslocamentos laterais		

Atendendo que os exercícios propostos apenas exigiam o peso do corpo, o material necessário para o circuito de TF era a aparelhagem, a música e o programa *Tabata Pro*, que fazia a contagem dos tempos. Desta forma, conseguia ter os alunos motivados com a música e conseguia focar-me exclusivamente na correção da postura dos alunos. Em alguns casos excepcionais, como nas aulas no exterior, não usava a música e recorria ao cronómetro para controlar, pois não tinha possibilidade de usar a aparelhagem.

Instrumento de Recolha

Para a recolha de dados existiram dois momentos de avaliação, a primeira avaliação decorreu no dia 21 de abril, antes do início do programa de treino, e a avaliação final no dia 2 junho, logo após o término do programa de treino. Em ambos os momentos utilizou-se a bateria de testes *Fitschool*, Garganta (2014). Esta bateria é composta por 6 testes (Figura 2) cada um realizado durante 1', com o objetivo de efetuar o número máximo de repetições. Visto que cada exercício exige um esforço máximo, o período de descanso entre exercícios é de 2'. Aqui, os alunos foram organizados em grupos de três elementos, um aluno executava o teste e os outros contavam o número de repetições do colega.

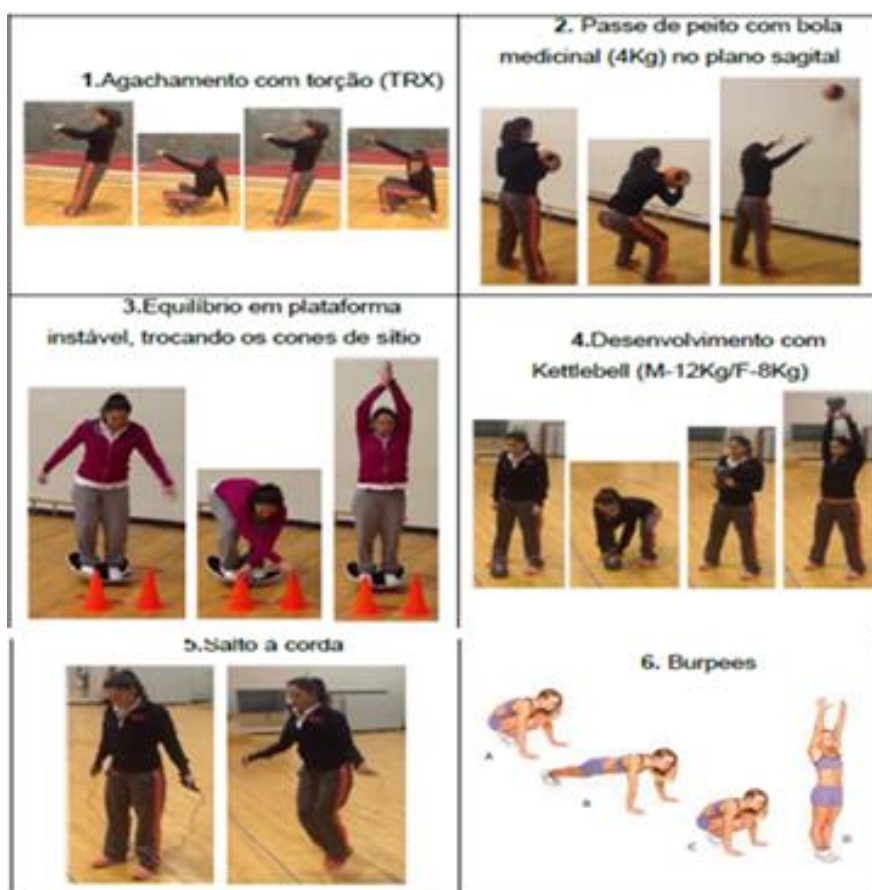


Figura 3-Exercícios do Fitschool (Garganta, 2014)

Segundo Garganta (2014), os critérios utilizados para a contagem de repetições eram os seguintes: TRX) número de vezes que toca com a mão no chão, com os MIs em flexão, e outra mão no TRX; Bola medicinal) número de

vezes que a bola toca acima dos 2 m e é agarrada ao nível do peito; Equilíbrio) número de vezes que bate com as mãos acima da cabeça após trocar os cones; *Kettlebell*) número de vezes que o *Kettlebell* toca no chão, após realizar um desenvolvimento com o mesmo, seguido de um agachamento; Salto à corda) número de vezes que salta, ultrapassando a corda; *Burpees*) número de saltos após a colocação das mãos no chão e extensão dos MIs em prancha.

O material necessário para esta avaliação foi o TRX, a bola medicinal de 4kg, dois cones, uma plataforma de instabilidade, uma corda, um *Kettlebell* com 12 kg e 1 *Kettlebell* com 8 kg.

6.1.3.2 Metodologia de análise

Após a realização dos dois momentos de avaliação procedeu-se à criação de uma base de dados, tendo em conta o número de repetições em cada exercício, para efetuar o tratamento estatístico dos dados. Por conseguinte, recorreu-se ao programa *SPSS Statistics* para realizar uma análise estatística descritiva, utilizando-se medidas de tendência central (média) e de dispersão (desvio padrão). Posteriormente, para verificar as diferenças entre os dois momentos de avaliação utilizou-se um teste não paramétrico de medidas repetidas, o *Wilcoxon*. Para o efeito, atendeu-se a um valor de significância de $p \leq 0,05$.

6.1.4 Apresentação e discussão dos resultados

Na tabela 2 são apresentados os valores da média e desvio padrão de cada teste do *Fitschool* (Garganta, 2014), em cada momento da avaliação, sendo ainda apresentados os resultados emergentes do teste de *Wilcoxon*.

Tabela 2- Resultados das avaliações do Treino Funcional

Exercício	Avaliação inicial (Média±DP)	Avaliação final (Média±DP)	Z	P
Agachamento com rotação do tronco (TRX)	42,05±13,276	44,25±12,989	-2,297	.022
Passe com a bola medicinal contra a parede (4kg)	30,80±10,991	30,10±11,836	-,978	.328
Equilíbrio na plataforma instável	14,30±7,161	16,75±7,362	-3,476	.001
Desenvolvimento com <i>Kettlebel</i> 12kg Masc 8kg Fem	22,65±22,65	24,40±6,500	-3,169	.002
Saltos à corda	72,30±29,539	77,10±29,618	-3,743	.000
Burpees	14,50±5,662	18,70±7,320	-3,794	.000

Atendendo aos valores apresentados na tabela 2, à exceção do teste de “Bola medicinal”, todos os testes revelaram melhorias significativas nos valores médios apresentados na avaliação final ($p \leq 0.05$). Estes resultados emergiram também num estudo realizado por Cardoso (2014), na qual usou o TF, com 24 alunos de idades compreendidas entre os 17 e 19 anos. A maior parte dos valores deste estudo revelaram também diferenças estatísticas significativas, à exceção do teste de “Bola Medicinal” em ambos os sexos e nos testes “TRX” e “Saltar à corda” nos resultados do sexo masculino. No presente estudo estas diferenças entre sexos não foi contemplada.

Como apresentado na tabela 2, as diferenças mais significativas ocorreram nos testes de “Saltos à corda” e “Burpees” ($p=.000$), seguido dos testes de “Equilíbrio na plataforma instável” ($p=.001$) e “Desenvolvimento com *Kettlebel*” ($p=.002$), e, por último, o teste de “TRX” ($p=.022$). Através deste dados, podemos observar que os testes em que os alunos não necessitavam de manipular material adicional desconhecido foram, claramente, os testes com melhores resultados em termos de desempenho. De facto, ao longo do programa de TF, os alunos nunca utilizaram materiais adicionais, nem mesmo os que usariam nas avaliações, apresentando algumas dificuldades no manuseamento correto dos mesmos. Este fator pode ser considerado uma condicionante na

execução do teste por parte dos alunos. A decisão de não utilizar material durante o programa de TF foi tomada com o objetivo de demonstrar aos alunos que sem qualquer material, também é possível trabalhar CF com o corpo. Além disso, esta opção era usada como estratégia de gestão da aula, porque permitia reduzir o tempo de preparação e gestão da tarefa. Importa referir ainda que o programa de treino também integrava *burpees*, sendo este fator uma vantagem para os alunos.

Comparando os resultados do presente estudo com outros, elaborados por antigos EE's, é possível verificar que o presente obteve resultados muito semelhantes a Oliveira (2014). Uma vez que, também ele obteve melhorias significativas nos valores médios dos testes, com a exceção dos "Burpees". Já Fernandes (2014) que também realizou um estudo com recurso ao TF, num grupo de 25 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e 16 anos, conseguiu verificar evolução em relação ao número de repetições do momento inicial para o final, mas apenas com significado estatístico no teste de "TRX". Nascimento (2014) realizou o seu estudo apenas com 12 alunos, com idades compreendidas entre 15 e 16 anos, mas mesmo assim conseguiu obter valores estatisticamente significativos em todos os exercícios. No meu caso, apenas realizei 15 sessões de TF, mas todos os autores referenciados anteriormente realizaram períodos treino de superiores, chegando alguns a aplicar este tipo de treino durante todo o ano. Desta forma, a adaptação aos materiais e ao tipo de treino é muito maior, logo a possibilidade de obtenção de bons resultados também aumenta.

Esta breve análise permite-nos acreditar que o TF tens efeitos positivos na melhoria da CF dos alunos, embora em alguns casos mais do que outros, conforme as características dos programas de treino (tempo, frequência, intensidade, entre outros) de cada estudo. Por esta razão, devemos considerar o contexto e as particularidades de cada estudo.

6.1.5 Conclusões

Os resultados do presente estudo revelaram diferenças positivas e estatisticamente significativas nos testes de “Saltos à corda” e “*Burpees*” ($p=.000$), seguido dos testes de “Equilíbrio na plataforma instável” ($p=.001$) e “Desenvolvimento com *Kettlebel*” ($p=.002$), e, por último, o teste de “TRX” ($p=.022$). Somente no teste de “Bola medicinal” não foram observadas alterações significativas. Assim, atendendo ao objetivo proposto para o estudo e às condições particulares desta investigação, podemos depreender que o TF é uma metodologia eficaz na melhoria da CF dos alunos nas aulas de EF.

Como limitações do estudo, importa reforçar a importância dos alunos estarem familiarizados com os testes de avaliação e, principalmente, com a utilização dos respetivos materiais, para que esta condicionante não interfira no número de repetições. Além disso, penso que teria sido interessante atender à variável sexo, embora neste estudo, esta opção tivesse implicações no tamanho da amostra. Outro fator importante a ter em conta são os níveis de motivação dos alunos, por isso talvez fosse importante avaliar esta variável através de instrumentos específicos para o efeito, no sentido de verificar os efeitos do TF na motivação dos alunos para o trabalho de CF.

7. CONCLUSÃO

O processo de estágio teve um papel muito importante no meu desenvolvimento profissional e pessoal, pois proporcionou-me oportunidades de vivenciar e experimentar situações que me permitiram questionar acerca de algumas concepções e crenças, despertando assim novas aprendizagens. Através do EP consegui desenvolvi capacidades de organização, gestão e responsabilidade, que até ao momento não possuía. Na verdade, reconheço que iniciei este percurso como um instrutor, mas terminei-o como professor, conseguindo superar as minhas capacidades iniciais. Se inicialmente via o ensino da EF como um espaço de diversão na qual devíamos ensinar os alunos a gostar do Desporto, com o tempo percebi que as aulas de EF são um espaço de aprendizagem, em que os alunos aprendem a nossa matéria de ensino (Desporto). Por conseguinte, todo o meu planeamento e prática pedagógica se focou cada vez mais na aprendizagem e na criação de oportunidades para o desenvolvimento integral do aluno. Também o facto de deixar os *feedbacks* meramente motivacionais e focar os mesmos em critérios e objetivos de aprendizagem foi também um dos passos importantes para me distinguir como professor. Mas importa referir que, a formação inicial foi muito importante para me preparar para este processo, pois permitiu-me adquirir conhecimentos teóricos e práticos possíveis de aplicar e reajustar ao contexto de ensino onde exerci funções de professor.

No entanto, devo referir que, numa fase inicial, o processo de planeamento e a reflexão sobre as minhas práticas de ensino foram muito desvalorizados por mim e, só com as exigências do processo de ensino, consegui compreender que estas tarefas eram fundamentais para que conseguisse criar uma prática de ensino mais coerente e adequada ao contexto. Penso que, de forma gradual, as minhas aulas foram se tornando cada vez mais ajustadas e motivantes para a minha turma, onde tentei sempre criar um bom clima de aprendizagem, para que os meus alunos pudessem desenvolver as suas habilidades e capacidades. Importa ainda destacar os resultados o estudo

que realizei com a minha turma, na qual pode comprovar os efeitos positivos do TF na melhoria da CF dos alunos.

A par do processo de ensino, teve oportunidade de participar e colaborar na realização de vários eventos desportivos da escola, que foram muito importantes para que compreendesse as exigências colocadas ao professor na organização e realização destas atividades. Também as sessões do *Atelier* de EF foram muito importante no meu desenvolvimento, pois consegui compreender melhor o funcionamento do TF e perceber quais as motivações dos alunos na realização da CF. Outra atividade importante foi o acompanhamento à direção turma, pois permitiu-me conhecer melhor as funções deste agente e crescer como pessoa, pelo contacto direto com os problemas e conflitos pessoais dos meus alunos. Esta experiência ensinou-me bastante em relação à gestão de conflitos.

O EP proporcionou-me condições fantásticas para o meu desenvolvimento, mas termino este processo com um sentimento de culpa por não ter aproveitado, numa fase inicial, tudo o que havia para ser aproveitado. Dessa forma, poderia ter evoluído muito mais, tornando-me num professor ainda melhor.

Em termos de perspetivas futuras, reconheço que ainda tenho um longo caminho a seguir até conseguir voltar a lecionar na escola, mas prossigo com a certeza de que esta vivência me ajudou bastante na preparação para este futuro.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª revista e desenvolvida ed.). Coimbra: Almedina.
- Alves, J. M. V. M., & Rebelo, A. N. (2006). *O treino da força no futebol influência da aplicação de um programa de treino de força na performance de salto, de sprint e de agilidade*. Porto: José Alves.
- Azevedo, M., Portela, A., Graça, A., & Ávila-Carvalho, L. (2014). Compreensão da reflexão na Formação de Professores In *Formação inicial de Professores Reflexão e Investigação da Prática Profissional*.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física*. Porto: Editora FADEUP.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física* Editora FADEUP.
- Batista, P. M. F., Pereira, A. L., & Graça, A. B. d. S. (2012). *A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional*.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Borges, N. N. F. M. (2009). *Avaliação de desempenho docente a perspectiva dos professores de Educação Física*. Porto: Nuno Borges.
- Boyle, M. (2004). *Functional training for sports superior conditioning for today's athlete*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Camacho, A., & Noguera, M. (2002). *Educacion fisica y estilos de enseñanza*. Barcelona: INDE.
- Canário, R. (2009). *A Escola tem Futuro? : Artmed Editora*.
- Cardoso, P. J. C. (2014). *Dos princípios pedagógicos às finalidades da prática pedagógica relatório de estágio profissional*. Porto: Paulo Cardoso.
- Castro, R. L. V. G. d., & Nascimento, J. V. d. (2012). A socialização ocupacional de estudantes na formação inicial em Educação Física. In *Educação Física: formação e regulamentação profissional*. Chapecó: Argos.
- Chepyator-Thomson, J. R., & Liu, W. . (2003). *Preservice teachers' reflections on student teaching experiences: Lessons learned and suggestions for reform in PETE programs*.
- Coiceiro. (2008). *Exercícios e Jogos para o Atletismo*. Rio de Janeiro.
- Dubar, C. (1997). *A socialização construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, C. D. A. (2014). *Reflexão pessoal caminho para a competência relatório de estágio profissional*. Porto: Carlos Fernandes.
- Gambetta, V. (2007). *Athletic development the art & science of functional sports conditioning*. Champaign: Human Kinetics.

- Garganta, R., & Santos, C. (2015). *Proposta de um sistema de promoção da actividade física/exercício físico, com base nas "novas" perspectivas do treino funcional*.
- Godoy, E. S. d. (1994). *Musculação - fitness*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Gomes, A., Nascimento, S., & Ramos, K. (2014). Formação Inicial de Professores: uma reflexão sobre identidades do curso de Pedagogia, na sua relação com um aparente desinteresse/procura por parte de Estudantes. In *Formação inicial de Professores Reflexão e Investigação da Prática Profissional*: Editora Fadeup.
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da Educação Física. In *Desafios renovados para a aprendizagem em Educação Física*: Editora FADEUP.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 10º, 11º e 12º ANOS CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS E CURSOS TECNOLÓGICOS*
- Kiss, M. A. P. D. M. (1987). *Avaliação em educação física aspectos biológicos e educacionais*. São Paulo: Manole.
- Lassance, M. (1997). A orientação profissional e a globalização da economia. *Revista da ABOP*, 1(1), 71-80.
- Lawson, H. A. (1984). *Invitation to physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Magill, R. A. (2011). *Motor learning and control concepts and applications* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). *Modelos instrucionais no ensino do desporto*.
- Mollet, R. (1962). *Treinamento de força*. [S.l.]: Honor.
- Nascimento, M. (2014). *A melhor maneira de compreender é vivenciar relatório de estágio profissional*. Porto: Mariana Nascimento.
- Rink, J. E. (2014). *Teaching physical education for learning* (7th ed ed.). NeW York: McGraw Hill.
- Rodrigues, E. (2013). Ser Professor cooperante: em modo de despedida... In *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*.
- Rolim, R. (2013). *Revisitar o baú de orientador de estágio indagações, reflexões e retalhos sobre a supervisão do estágio profissional*.
- Santana. (2002). The four pillars of human movement. *IDEA Peronal Trainer*.
- Santos, W. d., & Maximiano, F. d. L. (2013). Avaliação na Educação Física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 35(4), 883-896.
- Scholich, M. (1993). *Entrenamiento en circuito*. Barcelona: Paidotribo.
- Sérgio, M. C. (2014). Formação de Professores e Prática Pedagógica: um diálogo possível. In *Formação inicial de Professores Reflexão e Investigação da Prática Profissional*: Editora Fadeup.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educacion fisica* (2ª ed ed.). Barcelona: INDE.
- Sousa, O. M. d., & Darido, S. C. (2007). *Para Ensinar Educação Física*: Papirus.

- Strong, M., R., Blimkie, C., Danieleles, S., Dishuman, R., Gutin, B., Hergenroeder, A., Nixon, P., Pivarnik, J. . (2005). Evidence based physical activity for school-age youth *Journal of Pediatrics*, 6(146), 732-737.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2003). *Foundations of sport and exercise psychology* (3rd ed ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Yamamoto, D., & Hunger, D. (2012). A escolha da profissão de educação física. In *Educação Física: formação e regulamentação profissional*. Chapecó: Argos.